



Universidad  
de Alcalá

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN

## TESIS DOCTORAL

EL ENFOQUE SEMIÓTICO PARA POTENCIAR LA  
CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS EN LOS PROCESOS  
REFLEXIVOS DE UN GRUPO DE PROFESORES DE JALISCO,  
MÉXICO.  
HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA SIGNIFICACIÓN

HELIA DE LA CONCEPCIÓN CAMPOS CALDERÓN

DIRECTORA: LEONOR MARGALEF GARCÍA  
CO-DIRECTORA: CRISTINA CANABAL GARCÍA

Junio, 2014



A Regina y Paula, mis adoradas nietas



## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de tesis doctoral debe su conclusión a la Dra. Leonor Margalef, quien con tino y amable firmeza, motivó para que un proceso complejo, se convirtiera en una experiencia compartida...

También a la Dra. Cristina Canabal, cuyo acompañamiento discreto pero vital, estuvo ahí, en el momento preciso...

He de agradecer al Dr. Luis Álvarez las acuciosas observaciones que develaron otras voces que no habían sido advertidas...

Este trabajo no sería posible sin la aportación de los profesores que participaron en la muestra; a Rubén H. Andreu, Silvia Campos y Laura Aldana, cuyos datos y análisis fueron centrales; a los asesores de la MEIPE que cedieron espacios para la aplicación de los programas formativos...

A todos los que creyeron en este trabajo...

A todos aquellos, que en la búsqueda de significados de los hechos de la vida social, encuentren aquí, un punto de coincidencia...



## **Resumen**

Esta tesis doctoral tiene como objetivo principal, mostrar que la Semiótica representa una posibilidad para potenciar, en un grupo de profesores investigadores de Jalisco, México, estudiantes de la Maestría de Educación con Intervención en la Práctica Educativa, (MEIPE), procesos de construcción de significados de su práctica escolar. La tesis integra diversas fases: un diagnóstico para reconocer los recursos que utilizan los estudiantes para significar sus acciones; la descripción y aplicación de modelos semióticos diseñados para potenciar dichos procesos; y otra, el análisis e interpretación de los datos con apoyo en el modelo de análisis del discurso. Los resultados advierten en qué medida se logra el objetivo principal, las limitaciones y la posibilidad de realizar otras investigaciones para dar continuidad al trabajo.

**Palabras clave:** Semiótica, profesores reflexivos, significación, semiosis, modelos semióticos, análisis del discurso, problematización e intervención

## **Abstract**

The purpose of this thesis is to establish that Semiotics has been a methodological instrument for a group of teachers, who were studying Mastery in Education (MEIPE) in Jalisco, Mexico. Semiotics analysis of their educational practice helped those students to construct educational meanings. The thesis is organized in a diagnosis to identify resources for determining the meaning of their educational procedures; an application of semiotic models framed to stimulate their educational processes; and the interpretation of the data, operation based on patterns and methods for analysis of discourse. The results express in which degree the objective of this research has been obtained, and also reveals the limits and possibilities for further similar researching work in this area.

**Keywords:** Semiotics, reflective teachers, signification, semiosis, semiotic models, discourse analysis, problematization and intervention.





# Í N D I C E

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO I: DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO: EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>22</b>
1.1. INTRODUCCIÓN.....	22
1.2. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	27
1.2.1. <i>Propósito general</i> .....	27
1.2.2. <i>Objetivos</i> .....	28
1.3. LOS SUJETOS Y EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN .....	28
1.3.1. <i>El proyecto curricular de MEIPE como contexto: los procesos de significación</i> .....	29
1.4. ENFOQUE Y ETAPAS METODOLÓGICAS .....	33
1.4.1. <i>Primera etapa metodológica: el diagnóstico</i> .....	36
1.4.2 <i>Segunda etapa: la aplicación de modelos semióticos</i> .....	37
1.4.3. <i>Tercera etapa investigativa: análisis y significación de la realidad escolar</i> .....	40
1.4.3.1. <i>El análisis crítico del discurso</i> .....	41
1.4.3.2. <i>La superficie textual: relación de sentido y temas de contenido</i> .....	44
1.4.3.3. <i>Los medios retóricos como punto nodal en la significación</i> .....	44
1.4.3.4. <i>Las afirmaciones ideológicas que definen al sujeto individual</i> .....	45
<b>CAPÍTULO II. LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA .....</b>	<b>48</b>
2.1. INTRODUCCIÓN.....	48
2.2. EL CAMPO DEL CONOCIMIENTO .....	49
2.2.1. <i>Los mundos de la vida: Habermas</i> .....	50
2.2.2. <i>La interpretación desde el propio sujeto: Una visión hermenéutica</i> .....	53
2.2.3. <i>Paul Ricoeur, hermenéutica e interpretación</i> .....	58
2.2.4. <i>Alfred Schütz en la construcción del mundo de la experiencia</i> .....	62
2.2.5. <i>La sociología de Berger y Luckmann: el conocimiento como “realidad”</i> .....	64
2.3. EL CAMPO COGNITIVO.....	67
2.3.1. <i>Desde la teoría sociocultural: Vygotsky</i> .....	67
2.4. LA TEORÍA DE LA SIGNIFICACIÓN .....	71
2.4.1. <i>Teoría del sentido</i> .....	72
2.4.1.1. <i>Un caso particular, Roland Barthes</i> .....	76
2.4.2. <i>Teoría del significado</i> .....	77
2.4.2.1. <i>Filosofía del lenguaje</i> .....	77
2.4.2.2. <i>Pensamiento y lenguaje en la teoría del significado: Ludwig Wittgenstein</i> .....	78
2.5. LA DISCIPLINA SEMIÓTICA .....	79
2.5.1. <i>Definición de la semiótica como disciplina de los signos</i> .....	79
2.5.2. <i>Las dimensiones: sintáctica, semántica y pragmática</i> .....	83
2.5.3. <i>Semiótica y signo, un recorrido histórico</i> .....	85
2.5.3.1. <i>La semiótica en la tradición clásica</i> .....	87
2.5.3.2. <i>La semiótica en la Edad Media</i> .....	89
2.5.3.3. <i>La semiótica en su definición moderna</i> .....	92
2.5.3.4. <i>El signo como construcción social</i> .....	99
2.6. EL CAMPO LINGÜÍSTICO O ANÁLISIS DEL DISCURSO .....	102
2.6.1. <i>Iuri Lotman: el texto en el marco de la Semiótica de la cultura</i> .....	102
2.6.2. <i>Roland Barthes: El relato en el marco de la narratología</i> .....	105
2.6.3. <i>Bajtin, las voces del texto</i> .....	109
2.6.4. <i>Teun A. van Dijk</i> .....	113
2.7. LA SEMIÓTICA DEL RELATO ESCOLAR.....	115
2.7.1. <i>Estructuras conceptuales del relato escolar</i> .....	116
2.7.1.1. <i>El signo y el relato</i> .....	117
2.7.1.2 <i>El relato visto desde la semiótica</i> .....	117
2.7.1.3. <i>El relato como entidad</i> .....	117
2.7.1.4. <i>El relato como organismo</i> .....	118
2.7.1.5. <i>Algunas formalizaciones para la modelización del relato</i> .....	118

2.7.1.6. <i>Las consideraciones finales del capítulo.</i>	118
<b>CAPÍTULO III. EL DIAGNÓSTICO COMO PUNTO DE PARTIDA (FASE 1)</b>	<b>120</b>
3.1. INTRODUCCIÓN	120
3.2. EL ESTUDIO DE CASO: PRIMERA APROXIMACIÓN A LOS DATOS	121
3.2.1. <i>Los sujetos en el diagnóstico</i>	122
3.2.2. <i>Los procesos de semiosis para la significación de la realidad</i>	124
3.2.2.1. <i>Caso 1: Un profesor de arte de una escuela preparatoria</i>	127
3.2.2.2. <i>Caso 2: Una maestra de Desarrollo Humano en el nivel de primaria</i>	134
3.3. SEGUNDA APROXIMACIÓN: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	136
3.3.1. <i>Análisis crítico del discurso para develar la superficie textual</i>	137
3.3.2. <i>La producción textual para caracterizar la práctica educativa. Seis casos a profundidad</i>	138
3.3.2.1. <i>Estudiante A</i>	139
3.3.2.2. <i>Estudiante B</i>	142
3.3.2.3. <i>Estudiante C</i>	145
3.3.3. <i>Los recursos para problematizar</i>	150
3.3.4. <i>Análisis y caracterización de los significados: plano semiótico</i>	153
3.4. RESULTADOS DE LOS DATOS DEL DIAGNÓSTICO	156
3.4.1. <i>Resultados en relación a rasgos identitarios de los sujetos del diagnóstico</i>	158
3.4.2. <i>Los resultados desde un plano de la construcción textual</i>	159
<b>CAPÍTULO IV: DESCRIPCIÓN Y APLICACIÓN DE MODELOS SEMIÓTICOS</b>	<b>164</b>
4.1. INTRODUCCIÓN	164
4.2. LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN: PERFIL PROFESIONAL Y FUNCIONES QUE DESEMPEÑAN	169
4.3. LAS COMPETENCIAS QUE SE DESARROLLAN EN LAS ACCIONES FORMATIVAS PROPUESTAS	170
4.4. EL MARCO LEGAL Y FILOSÓFICO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	173
4.5. ACCIÓN FORMATIVA 1: CURSO-TALLER INTRODUCTORIO. LA SEMIÓTICA, UN MARCO PARA LA SIGNIFICACIÓN	176
4.5.1. <i>A manera de introducción</i>	176
4.5.2. <i>Justificación</i>	177
4.5.3. <i>Propósito general del curso-taller introductorio</i>	178
4.5.4. <i>Propósitos que deberán cumplir los participantes</i>	178
4.5.5. <i>Delimitación del tema</i>	180
4.5.6. <i>Estructura general del curso-taller introductorio</i>	180
4.5.6.1. <i>Contenidos</i>	181
4.5.6.2. <i>Descripción de las actividades centrales del curso introductorio</i>	184
4.6. ACCIÓN FORMATIVA 2: LA CONSTRUCCIÓN DE LA MORFOLOGÍA DEL RELATO ESCOLAR	190
4.6.1. <i>A manera de introducción</i>	190
4.6.2. <i>Justificación</i>	191
4.6.3. <i>Delimitación del tema</i>	192
4.6.4. <i>Estructura general del curso-taller La Morfología del relato escolar</i>	194
4.6.4.1. <i>Propósitos de las sesiones y relación de contenidos</i>	194
4.6.4.2. <i>Descripción de las actividades centrales</i>	196
4.7. ACCIÓN FORMATIVA 3: EL MODELO ACTANCIAL EN LA PROBLEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA	201
4.7.1. <i>A manera de introducción</i>	201
4.7.2. <i>Justificación</i>	202
4.7.3. <i>Propósito general</i>	203
4.7.4. <i>Delimitación del tema</i>	204
4.7.5. <i>Estructura general</i>	207
4.7.5.1. <i>Identificación de contenidos</i>	207
4.7.5.2. <i>Descripción de las actividades centrales</i>	208
4.8. ACCIÓN FORMATIVA 4: EL MODELO FUNCIONAL EN LA SIGNIFICACIÓN DE LA REALIDAD ESCOLAR	214
4.8.1. <i>A manera de introducción</i>	214
4.8.2. <i>Justificación</i>	215
4.8.3. <i>Delimitación del tema</i>	216
4.8.4. <i>Estructura general</i>	219
4.8.4.1. <i>Propósito general</i>	219
4.8.4.2. <i>Propósitos de las sesiones y relación de contenidos</i>	219

---

4.8.4.3. Descripción de actividades centrales del curso cuatro.....	220
<b>CAPÍTULO V: ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y RESULTADOS (FASE 2).....</b>	<b>236</b>
5.1. INTRODUCCIÓN.....	236
5.2. PERFIL DE LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	237
5.3. SEMIÓTICA Y ANÁLISIS DEL DISCURSO, LOS MÉTODOS PARA LA INTERPRETACIÓN.....	238
5.4. PRIMERA APROXIMACIÓN. SEMIOSIS Y REALIDAD.....	239
5.4.1. Acción formativa: Construcción de la morfología del relato escolar.....	239
5.4.2. Acción formativa: el Modelo Actancial.....	244
5.4.3. Acción formativa: el Modelo Funcional.....	255
5.5. SEGUNDA APROXIMACIÓN. ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO PARA DEVELAR LA SUPERFICIE TEXTUAL.....	262
5.5.1. En la superficie textual.....	262
5.5.1.1. Los titulares y encabezados.....	263
5.5.1.2. La estructura de los documentos en unidades de sentido.....	263
5.5.1.3. Uso de los recursos lingüísticos en la producción escrita.....	264
5.5.1.4. En cuanto a los medios retóricos.....	265
a. Argumentación.....	267
a.1. Realidad, realidad construida.....	268
a.2. Historia, relato.....	269
a.3. Construcción semiótica.....	270
a.4. Pensamiento común, pensamiento crítico.....	270
a.5. Poder, amenaza, abuso.....	271
5.5.2. En la construcción semiótica.....	271
5.5.3. Para las afirmaciones ideológicas.....	275
5.6. DISCUSIÓN: CATEGORÍAS RESULTANTES INTEGRANDO PLANOS DE CONSTRUCCIÓN TEXTUAL Y SEMIÓTICA.....	277
5.6.1. Los resultados desde un plano de la superficie textual.....	277
5.6.2. Categorías que resultan de la construcción textual.....	278
5.6.3. Categoría resultantes de las acciones formativas aplicadas.....	278
<b>REFLEXIONES FINALES.....</b>	<b>282</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>298</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>314</b>
ANEXO 1. LA COCINA DEL SENTIDO.....	314
ANEXO 2. LOS NIVELES DE SENTIDO.....	318
ANEXO 3. ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES DE LA MEIPE EN LA ETAPA DIAGNÓSTICA.....	320
ANEXO 4. EJEMPLO DE RÚBRICA PARA EVALUAR DESEMPEÑO EN UN PROGRAMA CON ENFOQUE SEMIÓTICO.....	324
ANEXO 5. EVIDENCIAS DE APLICACIÓN DEL MODELO ACTANCIAL.....	328
ANEXO 6. EVIDENCIAS DE APLICACIÓN DEL MODELO FUNCIONAL.....	334



## Índice Figuras

Figura 1. Etapas Metodológicas en la investigación. Fuente: Elaboración propia.....	36
Figura 2. Etapas metodológicas en la aplicación de modelos semióticos. Fuente: Elaboración propia.....	39
Figura 3. MEIPE, sede ENSJ: porcentaje de profesores, según grupos de edad. Fuente: Elaboración propia.....	123
Figura 4. MEIPE: grupos según años en la docencia o en otro campo profesional. Fuente: Elaboración propia.....	123
Figura 5. MEIPE, sede ENJS: grupo según el antecedente de formación y la especialidad. Fuente: Elaboración propia.....	124
Figura 6. MEIPE, sede ENJS: grupo según el tipo de institución y nivel de desempeño. Fuente: Elaboración propia.....	124
Figura 7 Comportamiento, entidades y relaciones como unidades de análisis semiótico. Fuente: Elaboración propia.....	126
Figura 8. Comportamiento y entidades del profesor de arte. Fuente: Elaboración propia.	131
Figura 9. Comportamiento y entidades de la profesora de Desarrollo Humano. Fuente: Elaboración propia.....	135
Figura 10. Principales acciones que caracterizan la práctica educativa. Fuente: Producción Escrita de la Estudiante C.....	146
Figura 11. Comportamiento, niveles de significación a partir de la definición de entidades. Fuente: Elaboración propia.....	155
Figura 12. Acciones formativas en la investigación. Fuente: Elaboración propia. ....	167
Figura 13. Habilidades y competencias en procesos reflexivos. Fuente: Elaboración propia. .....	173
Figura 14. Estructura general del curso. Fuente: Elaboración propia. ....	175
Figura 15. Estructura de los cursos de formación. Fuente: Elaboración propia.....	175
Figura 16. Mujer frente a la ventana. Fuente: Salvador Dalí (1925).....	185
Figura 17. Ícono de facebook para presentación. Fuente: Tomado de la Web.....	187
Figura 18. La piedad y los mirones. Fuente Rubén Hernández Andreu (1992).....	187
Figura 19. Fotografía. Fuente: Elaboración propia.....	188
Figura 20. Situación problema a partir del pensamiento conjetural. Fuente: Elaboración propia.....	189
Figura 21. Registro de regularidades. Ejercicios de aplicación. Fuente: Elaboración propia. .....	199
Figura 22. Modelo Actancial. Fuente: Greimas (1987).....	206
Figura 23. La reproducción prohibida. Fuente: René Magritte (1937) .....	210
Figura 24. Le Miroir. Fuente: Paul Delvaux (1936).....	210
Figura 25. Personas hablando por teléfono. Fuente: Elaboración propia con fotografías de la Web.....	221
Figura 26. Ejercicio de aplicación. Fuente: Elaboración propia.....	221
Figura 27. Códigos que se identifican en la estructura de un texto. Fuente: Barthes (2003) .....	224
Figura 28. Propuesta de nuevos códigos por los participantes. Fuente: Elaboración propia. .....	225
Figura 29. Ejercicio de aplicación. Fuente: Elaboración propia.....	228
Figura 30. Ejercicio resuelto donde se identifican distintos códigos en un registro de clase. Fuente: Elaboración propia.....	229

---

Figura 31. Ejercicio para identificar distintos códigos en el relato de clase. Fuente: Elaboración propia.....	230
Figura 32. Ejemplo para orientar el ejercicio. Fuente: Elaboración propia.....	232
Figura 33. Ejercicio de aplicación. Fuente: Elaboración propia.....	234
Figura 34. MEIPE, sede ENSJ: porcentaje de profesores, según grupos de edad (%). Fuente: Elaboración propia.....	237
Figura 35. MEIPE: grupos según años en la docencia o en otra del campo profesional. Fuente: Elaboración propia.....	237
Figura 36. Aplicación semiótica al registro. Fuente: RT2, Profesora A, 2009 .....	242
Figura 37. Modelo Actancial construido por una estudiante. Fuente: AMA. PROFESORA H, 2011 .....	253
Figura 38. Eje semántico. Fuente: Elaboración propia.....	255
Figura 39. Aplicación del Modelo Funcional en la práctica escolar. Fuente: AMF1. Profesora A, 2010 .....	257
Figura 40. Esquema de las secuencias narrativas del registro-relato. Fuente: AMF2. PROFESORA A, 2010 .....	258
Figura 41. Recursos discursivos. Fuente: Adaptado de Wodak y Meyer, 2003, p. 62.....	265
Figura 42. Análisis del plano semiótico. Fuente: Elaboración propia.....	267
Figura 43. Plano argumentativo. Fuente: Elaboración propia .....	268
Figura 44. Plano semiótico. Fuente: Elaboración propia.....	272
Figura 45. Categorías resultantes de las acciones semióticas aplicadas. Fuente: Elaboración propia.....	279

---

**Registro de abreviaturas utilizadas por capítulo**

ABREVIATURA	SIGNIFICADO
<i>CAPÍTULO III</i>	
R01.E1, PD, 2009	Registro número, evidencia número. Profesor Diego, fecha
R02.E1, PD, 2009	Registro número, evidencia número. Profesor Diego, fecha
R03.E1, PD, 2009	Registro número, evidencia número. Profesor Diego, fecha
R01.E2, PD, 2009	Registro número, evidencia número. Profesor Diego, fecha
NI1, PD, 2010	Nota de la Investigadora, número profesor Diego, fecha
NI2, PD, 2010	Nota de la Investigadora, número profesor Diego, fecha
NI3, PD, 2010	Nota de la Investigadora, número profesor Diego, fecha
EI.01. PD.2009	Entrevista investigadora, número evidencia, profesor Diego, fecha
PE1, PD, 03-09	Producción escrita, número, profesor Diego, fecha
PE2, PD, 03-09	Producción escrita, número, profesor Diego, fecha
PE3, PD, 03-09	Producción escrita, número, profesor Diego, fecha
NI1, PM, 2010	Nota de la investigadora, número, profesora Maya, fecha
EI.01. PM.2009	Entrevista investigadora, número evidencia, profesora Maya, fecha
PE1.EA.01.09	Producción escrita número, estudiante A, fecha
PE2.EA.01.09	Producción escrita número, estudiante A, fecha
PE3.EA.01.09	Producción escrita número, estudiante A, fecha
PE1.EB. 01.09	Producción escrita, número, estudiante B y fecha
PE2.EB. 01.09	Producción escrita, número, estudiante B y fecha
PE1.EC. 2009	Producción escrita y su número, estudiante C y fecha
R02.E1.EB.03.09	Registro número, Evidencia número, estudiante B y fecha
R02.E1.EC.07.09	Registro número, Evidencia número, estudiante C y fecha
R03.E1.EC.07.09	Registro número, Evidencia número, estudiante C y fecha
R04.E1.EC.11.09	Nomenclatura utilizada por la estudiante C: registro número,
R04.E1.EC.11.09	Nomenclatura utilizada por la estudiante C: registro número,
R06/14.E1.EC.11.09	Nomenclatura utilizada por la estudiante C: registro número, evidencia número, fecha
PE.E1. 06.09	Producción escrita, estudiante 1 y fecha del documento
PE.E2. 06.09	Producción escrita, estudiante 2 y fecha del documento
PE.E3. 06.09	Producción escrita, estudiante 3 y fecha del documento
PE.E4. 06.09	Producción escrita, estudiante 4 y fecha del documento
PE.E5. 06.09	Producción escrita, estudiante 5 y fecha del documento
PE.E6. 06.09	Producción escrita, estudiante 6 y fecha del documento
PE.E7. 06.09	Producción escrita, estudiante 7 y fecha del documento
PE.E8. 06.09	Producción escrita, estudiante 8 y fecha del documento
PE.E9. 06.09	Producción escrita, estudiante 9 , fecha
<i>CAPÍTULO IV</i>	
PE.E10. 06.09	Producción escrita, estudiante 10 , fecha
PE.E11. 06.09	Producción escrita, estudiante 11, fecha
NC1.ONP.2007	Nota de campo, número, observador no participante, fecha
NC2.ONP.2007	Nota de campo, número, observador no participante, fecha
RT1, EA, 2008	Recuperado de tesis, número, estudiante 1, fecha

## CAPÍTULO V

RT2, PA, 2009	Recuperado de tesis número, profesora A, fecha
PE1. PL, 2009	Producción escrita número, profesora L, fecha
PE1. PI, 2010	Producción escrita número, profesora I, fecha
PE1. PJ, 2010	Producción escrita número, profesora J, fecha
PE1. PK, 2010	Producción escrita número, profesora K, fecha
PE2. PL, 2010	Producción escrita número, profesora L, fecha
PE1. PH, 2010	Producción escrita número, profesora H, fecha
PE2. PH, 2011	Producción escrita número, profesora H, fecha
PE1. PG, 2010	Producción escrita número, profesor G, fecha
PE2. PG, 2010	Producción escrita número, profesor G, fecha
PE3. PG, 2010	Producción escrita número, profesor G, fecha
PE1. PA, 2010	Producción escrita número, profesora A, fecha
PE2. PA, 2010	Producción escrita número, profesora A, fecha
PE3. PA, 2010	Producción escrita número, profesora A, fecha
PE3. PA, 2010	Producción escrita número, profesora A, fecha
PE1. PC, 2010	Producción escrita número, profesora C, fecha
PE2. PC, 2010	Producción escrita número, profesora C, fecha
PE3. PC, 2010	Producción escrita número, profesora C, fecha
PE4. PC, 2010	Producción escrita número, profesora C, fecha
PE1. PE, 2010	Producción escrita número, profesor E, fecha
PE2. PE, 2010	Producción escrita número, profesor E, fecha
PE2. PE, 2010	Producción escrita número, profesor E, fecha
PE1. PB, 2010	Producción escrita número, profesor B, fecha
PE2. PB, 2010	Producción escrita número, profesor B, fecha
PE3. PB, 2010	Producción escrita número, profesor B, fecha
PE4. PB, 2010	Producción escrita número, profesor B, fecha
PE1. PF, 2010	Producción escrita número, profesor F, fecha
PE2. PF, 2010	Producción escrita número, profesor F, fecha
PE1. PD, 2010	Producción escrita número, profesora D, fecha
PE2. PD, 2010	Producción escrita número, profesora D, fecha
PE3. PD, 2010	Producción escrita número, profesora D, fecha
PE3. PJ, 2010	Producción escrita número, profesora J, fecha
AMA. PH, 2011	Aplicación Modelo Actancial, profesora H, fecha
PE2. PH, 2011	Producción escrita número, profesora H, fecha
RVideol-ENSJ 2011	Recuperación de video, número, lugar, fecha
AMF1. PA, 2010	Aplicación Modelo Funcional, número de ejercicio, profesora A, fecha
R02.E1.EB.03.09	Registro número, Evidencia número, estudiante B y fecha
R02.E2.EB.03.09	Registro número, Evidencia número, estudiante B y fecha
R02.E3.EB.03.09	Registro número, Evidencia número, estudiante B y fecha



**Registro de abreviaturas de acuerdo con el significado.**

Evidencia de registro/video	Entrevista/ Notas de la investigadora	Producción escrita	Recuperado de tesis	Aplicación de modelos
R01.E1, PD, 2009	NI1, PD, 2010	PE1, PD, 09		
R02.E1, PD, 2009	NI2, PD, 2010	PE2, PD, 09		
R03.E1, PD, 2009	NI3, PD, 2010	PE3, PD, 09	RT1, EA, 2008	
R01.E2, PD, 2009		PE1.EA.09		AMA. PH, 2011
R02.E1, PD, 2009	EI.01. PD.2009	PE2.EA.09		
R02.E1.EB.03.09		PE3.EA.0	RT2, PA, 2008	
R02.E1.EC.07.09	NI1, PM, 2010	PE1.EB. 09		AMF1. PA, 2010
R03.E1.EC.07.09		PE2.EB. 09		
R04.E1.EC.11.09	EI.01. PM.2009	PE1.EC. 2009		
		PE.E1. 06.09		
R04.E1.EC.11.09	NC1.ONP.2007	PE.E2. 06.09		
R06/14.E1.EC.11.09	NC2.ONP.2007	PE.E3. 06.09		
		PE.E4. 06.09		
		PE.E5. 06.09		
		PE.E6. 06.09		
RVideo1-ENSJ 2011		PE.E7. 06.09		
		PE.E8. 06.09		
R02.E1.EB.09		PE.E9. 06.09		
R02.E2.EB.09		PE.E10. 06.09		
R02.E3.EB.09		PE.E11. 06.09		
		PE1. PL, 2009		
		PE1. PI, 2010		
		PE1. PJ, 2010		
		PE1. PK, 2010		
		PE2. PL, 2010		
		PE1. PH, 2010		

---

		PE2. PH, 2011		
		PE1. PG, 2010		
		PE2. PG, 2010		
		PE3. PG, 2010		
		PE1. PA, 2010		
		PE2. PA, 2010		
		PE3. PA, 2010		
		PE1. PC, 2010		
		PE2. PC, 2010		
		PE3. PC, 2010		
		PE4. PC, 2010		
		PE1. PE, 2010		
		PE2. PE, 2010		
		PE1. PB, 2010		
		PE2. PB, 2010		
		PE3. PB, 2010		
		PE4. PB, 2010		
		PE1. PF, 2010		
		PE2. PF, 2010		
		PE1. PD, 2010		
		PE2. PD, 2010		
		PE3. PD, 2010		
		PE3. PJ, 2010		
		PE2. PH, 2011		

## INTRODUCCIÓN

*Nunca una vivencia es percibida en su completez  
...es en esencia algo que fluye... podemos nadar tras ella  
con nuestra mirada reflexivamente vuelta hacia ella....*

Husserl (en Schütz, 2000, p. 80)

El conocimiento del mundo social se construye a partir de reconocer los significados que se ocultan detrás de las acciones del *otro*, en la misma medida que se puede averiguar el significado de la propia conducta.

En esta tesis doctoral los procesos de significación de un grupo de profesores<sup>1</sup> de Jalisco, México, se convierten en el eje de la investigación, en el marco del Programa de Doctorado: La Acción Educativa: Perspectivas Histórico Funcionales.

La investigación tiene como propósito general construir el marco teórico y metodológico para *una didáctica de la significación*, y como objetivo principal, mostrar que la Semiótica, como teoría de los signos, representa una posibilidad para potenciar en los profesores investigadores sus procesos de construcción de significados, a partir de los datos de su práctica en el ámbito escolar.

Se parte de un diagnóstico de los recursos empíricos, metodológicos y teóricos que ponen en juego un grupo de estudiantes de la Maestría de Educación con Intervención en la Práctica Educativa, (MEIPE) con sede en la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ), para construir significados de sus acciones en el aula, en su rol de profesores reflexivos (a los que voy a referirme como profesores investigadores).

---

<sup>1</sup> En este trabajo de tesis, el término *profesores* es central en la descripción y explicación del proceso investigativo, por economía de espacio, aquí se utiliza en forma genérica, aludiendo a profesores y profesoras en situación de profesores investigadores o reflexivos.

La investigación educativa hasta hace poco había privilegiado los estudios a partir de la observación no participante, de entrevistas o análisis de documentos. El papel de los docentes se había limitado a aportar información, a veces sin conocer el propósito y menos, el resultado del análisis aplicado a los datos proporcionados. En las últimas décadas, en México, han surgido programas de estudio, tanto para la formación inicial como de profesionalización, donde el docente aparece con un nuevo rol, el de profesor-investigador, que le da la oportunidad de reconocerse *in situ*.

Del papel de los profesores investigadores han surgido estudios controvertidos de la más diversa índole. Se plantean preguntas como ¿los profesores son capaces de construir conocimiento a partir de las acciones del aula?; ¿tienen manejo hábil y pertinente de las herramientas para la investigación?; ¿sus aportaciones son relevantes?; ¿son capaces de hacer uso crítico de la teoría?; ¿tienen sensibilidad y sentido de percepción para valorar información y evidencias relevantes?, entre tantas otras. Sin embargo, ¿quién mejor que el docente para describir lo que pasa en las aulas?, ¿quién mejor que el profesor o el directivo para relatar las interminables historias por las que se reconstruye la cotidianidad en las escuelas? El valor de los datos que tienen los actores educativos está en el poder desvelar procesos y significaciones que sólo el protagonista de la interacción en el aula o en el centro educativo sabe encontrar, pero que también sabe ocultar.

Como respuesta a tantos interrogantes de lo que genera el rol del profesor investigador, se encuentran los incontables trabajos que aparecen publicados en todo tipo de documentos, algunos de los cuales orientaron la presente investigación desde el punto de vista epistemológico, por ejemplo Stenhouse (1993, p. 37), quien señala que “las aulas constituyen los laboratorios ideales para la comprobación de la teoría educativa...y que resulta difícil negar que el profesor se halla rodeado por abundantes oportunidades de investigar”; según Elliott J. (1990, p. 30) “se puede elaborar teoría tanto desde el punto de

vista de la ciencia como desde el de la práctica...”; y por otra parte, Cochran-Smith en Lieberman y Miller (2003, p. 70), definen la indagación en tanto actitud al “plantearse el propósito del desarrollo profesional como el ejercicio de una posición indagatoria frente a la enseñanza que sea crítica y transformadora...”. Puedo afirmar entonces que los hallazgos científicos en este campo dejan claro que el profesor es un observador nato, un sujeto capaz de identificar tipos de relaciones; de construir significados a partir de las acciones más sutiles, un sujeto que tiene información útil para la producción de conocimiento en el universo de temas que se involucran en el campo educativo. El docente no sólo tiene la posibilidad de producir significados de sus acciones, sino que puede generar de manera intencionada, información científica tomando como base esas significaciones. Es en este contexto que, a partir de un estudio de caso, pretendo conocer y analizar, los procesos de construcción de sentido (semiosis), de un grupo de estudiantes de la Maestría de Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE) con sede en la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ Guadalajara, Jalisco, México).

Una investigación implica diversas etapas que la definen como un proceso. En este trabajo aparecen, como antecedente y una primera aproximación a la construcción del objeto de estudio, definida como el diagnóstico de la tesis, las reflexiones generadas a partir de observar, en la producción oral y escrita de 30 estudiantes de la MEIPE, (desde pequeños ensayos hasta los trabajos de tesis), importantes deficiencias manifestadas en una construcción superficial y poco sustentada de significados de las prácticas educativas.

Otra aproximación se desarrolló a partir de la observación de la mejora de los procesos de significación de 12 profesores, un universo más reducido para el estudio, al utilizar recursos con enfoque semiótico. Esto dio lugar al presente trabajo de investigación, que trata de mostrar que la teoría semiótica constituye una herramienta metodológica potencial en los procesos de construcción de semiosis del relato escolar.

La tesis se compone de cinco capítulos. En el primero, *Definición del objeto de Estudio: El proceso de la investigación*, se presenta la justificación del tema investigado, las preguntas de investigación que se concretan en una serie de objetivos, el enfoque metodológico para la construcción del objeto de estudio, así como las diferentes etapas del proceso de investigativo.

El segundo capítulo trata sobre la *construcción teórica* del trabajo de investigación. Integra cuatro subtemas: el campo del conocimiento, la teoría cognitiva, la significación; y de manera particular, se va a referir al *marco conceptual sobre la teoría semiótica*, tanto de semiótica general como de algunos modelos que se ofrecen como herramientas en la construcción de significados. También se abordan cuestiones relacionadas con el relato y sus planos descriptivo y narrativo el relato de experiencia y la acción, entre otros.

El tercer capítulo describe el proceso metodológico y teórico que permitió definir un diagnóstico sobre el tema de estudio, y que constituye la primera fase del proceso de investigación de esta tesis. De dicho diagnóstico resulta la caracterización de una parte del universo de los sujetos de la investigación; y la metodología que se implementó con miras a la construcción de conocimiento a partir de la relación entre la construcción de significados producidos en situación de profesores reflexivos y la explicación teórica que hacen para sustentar sus saberes contruidos. Se analizan los procesos de semiosis, desde la relación sujeto, cognición y discurso, que se reconstruyen a partir de los datos, se toman como fuente de análisis las producciones discursivas orales y escritas (descripciones, afirmaciones, explicaciones, argumentos), los registros, los cuadros de análisis, entrevistas; y en particular, se da un tratamiento especial al relato como medio para recuperar la experiencia. Asimismo se exponen los resultados obtenidos en esta fase.

El cuarto capítulo representa el eje medular de la investigación, pues aquí se describen los modelos así como su aplicación, al analizar las acciones de los sujetos de la

investigación y cómo potencian sus procesos de semiosis. En un primer apartado se abordan los referentes teóricos generales sobre la disciplina semiótica con el fin de acercar al profesor, a través de un curso introductorio, a la disciplina de los signos. En el segundo apartado se muestra un modelo que se va a reconocer como *La construcción de la morfología del relato escolar*, que toma como base el trabajo de Vladimir Propp (1927)<sup>2</sup> para orientar la construcción de las primeras categorías en un proceso crítico y reflexivo. A continuación se describe y aplica el *Modelo Actancial en la problematización de la práctica educativa* (Greimas, 1987)<sup>3</sup>, a través de la problematización de las acciones en la práctica particular, orientadas a identificar un problema de intervención. Por último, se desarrolla el Modelo Funcional de Barthes (1997)<sup>4</sup>, aplicado al análisis de las acciones en el relato pedagógico.

El capítulo quinto expone el proceso de análisis, el tratamiento e interpretación de los datos de la investigación: se establece relación con la teoría y se presentan los hallazgos basados en las evidencias y las principales discusiones y conclusiones de estos resultados.

Cierran esta estructura las reflexiones finales a modo de conclusiones y vías de futuras investigaciones.

---

<sup>2</sup> El trabajo de Vladimir Propp (1927) se va a referenciar con esta fecha cuando se hable de la obra del autor en general, no así cuando se hable de manera específica de la “Morfología del Cuento”, versión tomada de la edición de Colofón, 2008.

<sup>3</sup> El trabajo central de Greimas se encuentra en la obra “Semántica Estructural” 1987, de ahí que se hará alusión a esta obra cuando se hable en general del Modelo Actancial como propuesta para el análisis de la práctica escolar.

<sup>4</sup> El trabajo de Roland Barthes se va a referenciar con fecha 1997, cuando se hable de la obra en general, ya que este libro contiene la aportación esencial del autor: el análisis estructural del relato.





## **CAPÍTULO I: DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO: EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

### **1.1. Introducción**

Ante el inminente incremento en el deterioro educativo en México y los resultados evidenciados a partir de parámetros nacionales e internacionales, las políticas educativas en las últimas dos décadas, han impulsado medidas de solución inmediatas y mediatas: la instauración del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB,1992), el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000; la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB, 2004-2007-2009), y actualmente la Reforma Educativa (2013-2018), que toma la Articulación de la Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) como eje orientador del Plan de Estudios 2011.

Las modificaciones al Plan de Estudios de la Educación Básica, provocan cambios sustanciales en los programas de formación inicial y otros programas de formación continua, teniendo como denominador común integrar un modelo de autocrítica donde la reflexión de la práctica se convierte en un dinamizador hacia la transformación y la mejora permanente.

Y es que las expectativas sociales respecto de la escuela ya no se corresponden con la concepción actual, en la que todavía se sustentan los programas curriculares de educación básica así como otros niveles relacionados con la formación docente. Sin embargo, de la necesidad de superar el atraso educativo que la falta de correspondencia ha generado surgieron cambios sustanciales para reorientar la educación en general. Por ejemplo, los programas de formación inicial en México tomaron la reflexión como la

estrategia orientadora; en ese mismo sentido, también la educación superior a través de programas de posgrado como el de la Maestría de Educación con Intervención en la Práctica Educativa (a la que voy a referirme como MEIPE), particularmente en Jalisco, estableció como perfil del egresado “un profesional de la educación, reflexivo, responsable y autónomo: que sea capaz de desarrollar investigación sobre su propia práctica con el propósito de transformarla, mejorando la calidad de su producción educativa” (Proyecto Curricular, 1999, p. 10).

Los enfoques que orientan los programas buscan impactar en la forma de concebir la enseñanza, en los roles de los sujetos y en nuevas formas de interacción en el quehacer educativo, por tanto, en la transformación. El tema de la reflexión de la práctica forma parte del lenguaje de los profesores desde hace una década, sin embargo, la realidad es que ni formadores, ni asesores de posgrado, ni profesores en formación o en servicio, parecen haber desarrollado competencias y habilidades suficientes para la recuperación de los datos, pero sobre todo, para el análisis e interpretación de los datos. El registro de datos que realizan se queda en un plano descriptivo y anecdótico de las acciones recuperadas, lo que permite afirmar que los programas curriculares no han impactado significativamente en el conocimiento y aplicación de herramientas teórico-metodológicas para que las acciones educativas, recuperadas como experiencias de vida, se conviertan en dato relevante para la investigación en el campo educativo.

La realidad invita a revisar cómo se están construyendo esos saberes. Es necesario potenciar la producción de significados desde el interior de las aulas y centros educativos, para ser utilizados como aportes, que revisados desde la teoría, puedan ser convertidos en propuestas de mejora para incidir en la calidad educativa.

### 1.1.1. Antecedentes y justificación

Sobre la significación de las acciones educativas se han realizado infinidad de estudios, que se plantean desde distintos enfoques, con propósitos también diversos y donde los profesores o los estudiantes se convierten en los sujetos de observación. Junto a ellos hay investigaciones en las que además de la recuperación de la práctica y el propósito de transformación, se conjuga una metodología de la significación, como en el trabajo conjunto entre las Universidades de Barcelona (España) y de Carabobo (Venezuela) donde Font y Ramos (2005, p. 1) a partir del análisis de prácticas discursivas del profesorado, se proponen “analizar el papel que juegan los objetos personales matemáticos y didácticos del profesor en la incorporación de situaciones contextualizadas al proceso de enseñanza y aprendizaje de las funciones...”. Aunque en este trabajo se busca ofrecer herramientas para la enseñanza de las matemáticas, el interés de citarlo como referente está en los criterios de idoneidad que proponen y que pueden ser vistos como dimensiones de análisis: epistémica, cognitiva, semiótica, mediacional, emocional y didáctica, que son propuestos como instrumentos para el análisis de las prácticas de los profesores.

En otro trabajo de la Universidad Externado de Colombia, (Correa y otros, 1999) se muestran varias coincidencias en esta línea. Una de ellas, es la búsqueda de construcción de significados, sólo que aquí se trata de una caracterización de los *recursos argumentativos* que utiliza un grupo de alumnos de matemáticas para, con estos hallazgos, construir una didáctica de la argumentación. Otro de los puntos en común es que definen el aula de clase como semiósfera, donde se construye sentido o semiosis. También se coincide en la necesidad de considerar diversas bases teóricas como sustento, entre otras, el campo del conocimiento, el de los procesos cognitivos y el de la semiótica.

En un ámbito local, particularmente en Jalisco, existen investigaciones educativas sobre el tema de la intervención de la práctica, en su sentido de transformación, que buscan

mostrar el impacto en la calidad del trabajo de los profesores. En el libro “Reflexividad de la práctica en la formación docente. Estudio de caso”, Ponce (2009), se propone reconocer dos niveles de reflexividad en las producciones de los alumnos de la MEIPE. En primer lugar “la textualidad de lo dicho” a partir de la pregunta ¿cuáles son los niveles de reflexividad de la práctica que logran los estudiantes de la MEIPE? El método que utiliza para este primer acercamiento es la teoría de la acción y la construcción del *sí reflexivo* de Ricoeur (1989). Y en segundo nivel “qué significa en el contexto social y comunicativo” con base en la pregunta ¿cuáles son las condiciones de reflexividad que se disponen en el programa, las asesorías y sus referentes teóricos? (Ponce, 2009, pp.13-14).

La importancia de considerar esta obra como referente, se encuentra en las coincidencias, tanto de tomar como objeto de estudio las producciones de estudiantes de la Maestría de Educación con Intervención en la Práctica Educativa, como en la necesidad de generar conocimiento a partir de la producción de sentido de los profesores.

Si bien la obra de Ponce (2009) se presenta como original, en tanto que refiere no haber encontrado, entre 1990-2005 ningún trabajo que “explore con esa metodología los niveles de reflexión para propiciar transformación” (Ponce, 2009, pp. 14); asimismo *no existe un estudio, en el ámbito local e internacional, que ofrezca modelos semióticos para potenciar los procesos de significación de los profesores reflexivos, en un estudio formal que parta de un diagnóstico, por ello considero que este trabajo constituye una nueva veta investigativa.*

De lo anterior, surge la necesidad de construir un marco teórico-metodológico que pueda contribuir al diseño de *una estrategia didáctica de la significación*, considerando la MEIPE, como una semiósfera ideal para su aplicación. Para ello se han seguido diversas fases o etapas que se detallan con precisión en el siguiente apartado, pero que brevemente permiten al lector tener un punto de referencia de la construcción del objeto de estudio.

En primer lugar, se realiza un diagnóstico, que permite *“la identificación de los recursos interpretativos que 30 profesores investigadores, utilizan para construir significados de las acciones del aula; se trata de mostrar con datos concretos, recuperados de trabajo de campo, el supuesto inicial de que en los procesos de investigación de la práctica educativa en MEIPE, no existe una construcción profunda de significados, por lo tanto, la intervención (o transformación a la mejora) que hacen los profesores, durante y al egresar de la maestría, es igualmente superficial, lo que explica que sus prácticas no impacten de manera efectiva en la calidad.*

A partir de allí, se avanza en la segunda etapa como *“la formación conjunta de saberes para la significación”*, donde en un proceso acompañado (asesores y estudiantes), ponen en juego el manejo de estrategias de significación construidas ex profeso con modelos semióticos. Aquí el acompañamiento y el uso de un lenguaje común o un registro —el de la teoría de la significación con bases semióticas—, favorecen el desarrollo de habilidades que se implican en la construcción de significados. Con su aplicación se busca probar otro supuesto: *la semiótica es viable para potenciar la significación de las acciones recuperadas de procesos reflexivos.*

Los datos generados de las etapas anteriores tanto de campo como de construcción teórica, son sistematizados, analizados e interpretados, lo que constituye una tercera etapa.

## **1.2. Preguntas y objetivos de la investigación**

El siguiente interrogante ha guiado todo el proceso de investigación de esta tesis doctoral: ¿Cómo la semiótica puede constituirse en un marco conceptual para potenciar la construcción de significados de los estudiantes de la Maestría de Educación con Intervención en la Práctica Educativa, durante los procesos de reflexión de la práctica educativa?

De él derivan otras preguntas más específicas:

- ¿De qué manera se puede explicar el mundo social del sujeto a través de los signos?
- ¿Qué recursos conceptuales y metodológicos se manifiestan en los relatos escolares de los profesores para dar sentido a las acciones en un proceso reflexivo?
- ¿Cómo establecer niveles en los procesos de significación?
- ¿Qué elementos se comparten en la semiósfera de clase para favorecer la construcción de sentido?
- ¿Qué obstáculos enfrentan los asesores y profesores para orientar y reconocer los procesos de semiosis?
- ¿Ofrece la semiótica un marco conceptual para la construcción de sentido en los hechos de la vida escolar?

### **1.2.1. Propósito general**

Generar conocimiento sobre los procesos de semiosis que los profesores en situación de sujetos reflexivos identifican en sus relatos escolares, y potenciar la significación de las acciones académicas, a través de la aplicación de modelos semióticos. De este propósito se derivan los objetivos enumerados a continuación, que definen los temas centrales de la tesis.

### 1.2.2. Objetivos

- Identificar los recursos de significación que ponen en juego los profesores al reflexionar las acciones de su práctica educativa.
- Establecer niveles de significación y las posibles causas.
- Construir un marco referencial de las teorías que sustentan procesos de significación.
- Establecer la Semiótica como el marco conceptual para identificar, describir, explicar y potenciar los procesos de semiosis en el contexto de aula.
- Aplicar modelos semióticos para la significación de las acciones en el aula.
- Sistematizar y analizar los datos recuperados de las acciones generadas en la semiósfera (sesiones de maestría) establecida como espacio investigativo, y de los datos documentados (relatos, textos, informes, registros, diarios, entrevistas, videos, fotografías).
- Integrar los resultados para hacer una valoración del conocimiento científico generado.
- Proponer una estrategia didáctica de la significación para desarrollar pensamiento crítico y reflexivo de los actores educativos, desde una perspectiva semiótica.

### 1.3. Los sujetos y el contexto de la investigación

Los sujetos de la investigación son participantes de la Maestría de Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE), docentes de educación básica y media

superior, de Jalisco, México, en situación de profesores-investigadores, que se caracterizan, como se explica en siguientes capítulos, por su heterogeneidad en todos los sentidos: edad, experiencia, género, disciplinas. En la etapa de diagnóstico se trabaja con una mayor cantidad de sujetos (30); y en la segunda fase de aplicación de los modelos semióticos se seleccionan los procesos de 12 profesores. Sobre los procesos de construcción de semiosis de estos participantes se realiza el análisis e interpretación para reconocer cambios o no, en los niveles de significación al aplicar dichos modelos. En cada una de las fases se detalla el perfil de los participantes del proceso de investigación.

### **1.3.1. El proyecto curricular de MEIPE como contexto: los procesos de significación**

La Maestría de Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE) es un modelo de posgrado en Jalisco (México), que tiene como propósito ofrecer a profesores en servicio<sup>5</sup>, herramientas teórico-metodológicas para reflexionar, analizar e interpretar los datos recuperados de sus propias prácticas educativas, con propósitos de intervención. Respecto de otros modelos semejantes, la MEIPE tiene más definido su programa curricular desde un modelo cualitativo con enfoque interpretativo. Sin perder esta visión epistemológica, actualmente está en proceso un replanteamiento curricular que busca que este programa de postgrado, esté acorde a los ritmos filosóficos, epistemológicos, teóricos, metodológicos y tecnológicos, que el mundo de la globalización exige.

La Maestría orienta la formación de los profesores investigadores, a través del Proyecto Curricular (1999, p. 4), que tiene “como núcleo integrador del aprendizaje el proceso de recuperar, intervenir y evaluar la práctica educativa, mediante un proceso permanente de investigación y reflexión crítica sobre la misma”. Requiere que los estudiantes “desarrollen competencias para la selección, lectura y análisis de textos

---

<sup>5</sup> Me voy a referir a profesores investigadores cuando aluda a estudiantes de la MEIPE



relacionados con los aspectos teóricos y metodológicos propios de la investigación educativa” (Proyecto Curricular, 1999, p. 19); en cuanto al modelo de asesoría considera “como unidad operativa la intervención estructurante, en donde la totalidad a internalizar es la práctica educativa a través de recuperación de los observables” (Zemelman, 1992, p. 229). A partir de ellos, los sujetos deberán construir significados que les permitan acceder al establecimiento de una vía para la transformación. Este proceso de “conceptualización, significación y transformación de la práctica debe ser considerado como el horizonte de la asesoría” (Proyecto Curricular, 1999, p. 20). Pero a pesar de que la significación aparece como una de las tareas sustantivas que orientan la transformación, sin embargo no está definida de manera clara como la base conceptual para construir sentido.

En la fundamentación de la línea metodológica del proyecto curricular, se explica por qué la postura es interpretativa y se describe la naturaleza semiótica de las acciones:

Si el objeto a estudiar son los hechos de la práctica, esto nos ubica en el plano de la construcción, en el trabajo con constructos. La postura es, por lo tanto, interpretativa, ya que las acciones se realizan por y entre sujetos, están en el plano de los fenómenos sociales y de los significados que se atribuyen a las acciones que se realizan. Por su propia naturaleza semiótica y la implicación del sujeto, los hechos de la práctica tienen formas particulares de estudiarlos (Proyecto Curricular, 1999, p. 33).

Además, tomando los planteamientos de Pérez Gómez (1992, p. 116), se enfatizan dos características que hacen distinto el tratamiento de los datos producto de fenómenos sociales: el carácter radicalmente inacabado, su dimensión creativa, autoformadora y abierta al cambio intencional; y su dimensión semiótica “ya que parte de la misma realidad estudiada e intenta encontrar los sentidos que tienen las acciones que se realizan” (Erickson, 1989, p. 196), por lo tanto, un “criterio básico de validez son los significados

inmediatos y locales de las acciones, según se definen desde el punto de vista de los actores” (Proyecto Curricular, 1999, p. 33).

En la fundamentación de la línea de Intervención de la práctica educativa, aparece explicitada la significación como proceso relacionado con la transformación (Proyecto Curricular, 1999, pp. 40-43): “el proceso completo de significar y mejorar, se ha denominado intervención de la práctica educativa, para especificar la acción intencionada de realizar transformaciones [...] con el fin de superar los resultados educativos consecuentes [...] hay necesidad de recoger la mayor cantidad de datos y sucedidos, con la intención de recuperarlos y significarlos.. *Significar* se define como un proceso complejo con múltiples posibilidades que permite:

- Reconocerse a sí mismo a través de sus hechos.
- Tomar conciencia de su experiencia y, por extensión, de su existencia.
- Entender el sentido de sus acciones y valorarlas.
- Reafirmar o reorientar el camino de sus acciones y de su existencia.
- Encontrar los límites y posibilidades del hacer para superarlo.
- Revisar o resignificar los valores que sobre la educación se poseen y practican.
- Emancipar su existencia para vivirla de acuerdo a fines superiores.

En el mismo documento se hace alusión a la conceptualización que hacen de la significación autores como Sánchez Vázquez (1973), y Kratochwil (1987), por la cual se establece una relación con el sentido de las acciones: “el sentido sirve para la construcción, el manejo y la realización de la acción; en la reflexión sobre la misma, es útil para la interpretación, la exégesis, la reconstrucción o comprensión de un acontecimiento como acción, cuando éste ha acontecido” (Kratochwil, 1987, p. 106).

En el mismo proyecto curricular se integran tres elementos para la interpretación de los datos: la significación, las acciones y las intenciones. Las acciones hay que explicarlas o entenderlas desde la intención que las genera; y la propia intención ha de considerarse una dimensión del sentido.

Todo lo anterior está planteado en la descripción y justificación de dos líneas formativas; sin embargo, en el mapa curricular apenas aparece la significación entre los nueve contenidos del primer semestre; también en el enfoque de este mismo semestre: “la intención de que amplíe y enriquezca cualitativamente sus significados mediante la intersubjetividad”, lo que se refiere a confrontar sus significados e intelecciones en sesiones grupales. En todos los demás semestres no aparece explicitada la significación ni en los contenidos, propósitos, ni en las competencias. Están señalados en varios semestres la construcción de categorías y el proceso de análisis, pero no se establece una relación con la acción de significar, lo que me lleva a cuestionar ¿cómo se ha de considerar la significación un elemento vital del horizonte interpretativo, si el mapa curricular apenas lo menciona como uno de los contenidos?

Sin duda que la significación como proceso es una de las tareas pendientes a replantearse en el proyecto curricular de la MEIPE, ya que la construcción de significados debiera considerarse, desde mi punto de vista, como un eje transversal estableciendo un paralelismo explícito con la construcción de categorías, en tanto que en éstas, las significaciones o intelecciones hacen evidente su sentido.

---

## 1.4. Enfoque y etapas metodológicas

Dada la naturaleza del propósito y los objetivos de la investigación se considera que el enfoque metodológico pertinente es el estudio de caso, que como señalan George y McKeown (Citado en King, Kheohane y Verba, 2000, pp. 56-57) es “el procedimiento de coherencia. Aquí el investigador define y estandariza las necesidades de los datos de los estudios de caso, formulando preguntas relevantes desde el punto de vista teórico con el fin de dar pautas para el análisis de cada caso” (George y MacKeown, 1985, p. 41).

En esta investigación se busca conceptualizar los procesos que ponen en juego 12 profesores investigadores de la Maestría de Educación con Intervención de la Práctica Educativa al significar sus acciones en dos momentos de reflexión; antes y posteriormente al aplicar recursos semióticos para la significación del dato. La sistematización implica una descripción detallada e interpretación de los argumentos y explicaciones de los profesores, las cuales van a ser contrastadas constantemente con la teoría. En este sentido “los estudios de caso son esenciales para la descripción y, por tanto, para las ciencias sociales (Citado en King, Kheohane y Verba, 2000, p. 55).

Asimismo coincide con la definición de Simons (2011) sobre el estudio de caso: “proceso de indagación sistemática y crítica del fenómeno que se haya escogido y de generación de conocimientos que se suman a los que ya son públicos sobre el tema en cuestión.” (Simons, 2011, p. 39)

La información sobre las formas de producción de significados de los profesores investigadores, se recuperan de los relatos de experiencia, los registros descriptivo-narrativo y biográficos, las notas de campo, las entrevistas y las observaciones directas registradas en videgrabaciones; además, se utilizan matrices y cuadros comparativos que sintetizan dicha información.

El análisis se realiza asumiendo el papel de *investigador de casos como intérprete*, (Stake, 1998, pp. 87-88) porque esta caracterización del investigador se corresponde con el propósito esencial de la investigación que es “reconocer y confirmar significados nuevos que trata por todos los medios de liberar al lector de la ilusión y las visiones simplistas”. Es el agente de una nueva interpretación, un nuevo conocimiento que es analizado desde la perspectiva de la teoría del sentido. Se busca conceptualizar los procesos de significación de los profesores al reflexionar y dar sentido a sus acciones.

La investigación se convierte en un estudio de caso porque sólo se pueden interpretar los acontecimientos dentro del caso que les confiere significación, para lo cual se sugieren procedimientos metodológicos: la observación participante y externa; la entrevista con los sujetos que participan en la vida del aula; la triangulación, el contraste plural de fuentes, métodos, informaciones, recursos; la utilización de instrumentos de registro y relato de datos, reflexiones, impresiones y acontecimientos.

Los procedimientos fueron aplicados en diferentes momentos de la investigación y como investigadora con roles y funciones de asesora y sujeto investigador diferenciados de acuerdo con la tarea que correspondía a cada etapa. Asumí un doble rol durante el proceso, ya que tuve que actuar como asesora de los cursos y talleres, ya que los profesores titulares mostraron inseguridad en el conocimiento del campo disciplinar y en el manejo de alguna de las actividades planteadas en las acciones formativas que se describen en el capítulo cuatro, prevaleciendo así, un papel de profesor adjunto, lo que se entiende en parte, porque los asesores no tienen una formación profesional formal en el campo de la semiótica o estudio de Lengua (con ellos trabajé cursos breves previos a la aplicación).

En cuanto al rol de investigadora las acciones las realicé de manera directa, como se evidencia en el desarrollo de esta tesis doctoral, donde doy cuenta de la ruta metodológica que seguí para la recuperación, análisis, sistematización e interpretación de los datos. El

estudio estuvo centrado en los productos escritos (registros y relatos generados del trabajo de las sesiones y de los talleres), dado que éstos constituyeron el objeto de análisis.

Siguiendo la postura de Pérez Gómez (1992), utilizo para el estudio del caso concreto (en educación en el ambiente natural de la escuela y del aula) motivo de esta investigación, una estrategia lógica mixta, inductivo-deductiva, ya que permite conjugar teorías o hipótesis de trabajo y los datos, los enfoques y los acontecimientos, así como reflexionar sobre las observaciones, registros, informaciones y perspectivas de los implicados.

El diseño fue emergente, dado que tuvo un carácter abierto y con potencial para cambiar el centro de atención en función de una progresiva comprensión del caso y profundidad en el análisis (Simons, 2011). Esto se muestra en las diferencias entre la primera y la segunda fase. Como hemos visto en el apartado anterior se ha partido de preguntas de investigación, en algunos casos con temas prefigurados desde la experiencia de la investigadora o del propio marco teórico que guió la investigación. Pero en la segunda fase las preguntas han surgido desde el propio contexto de investigación. En el diseño también juegan un rol importante los criterios para la elección de los participantes, que se explican de modo diferenciado en cada una de las fases.

El proceso metodológico de la investigación se realizó en varias etapas (ver Figura 1):

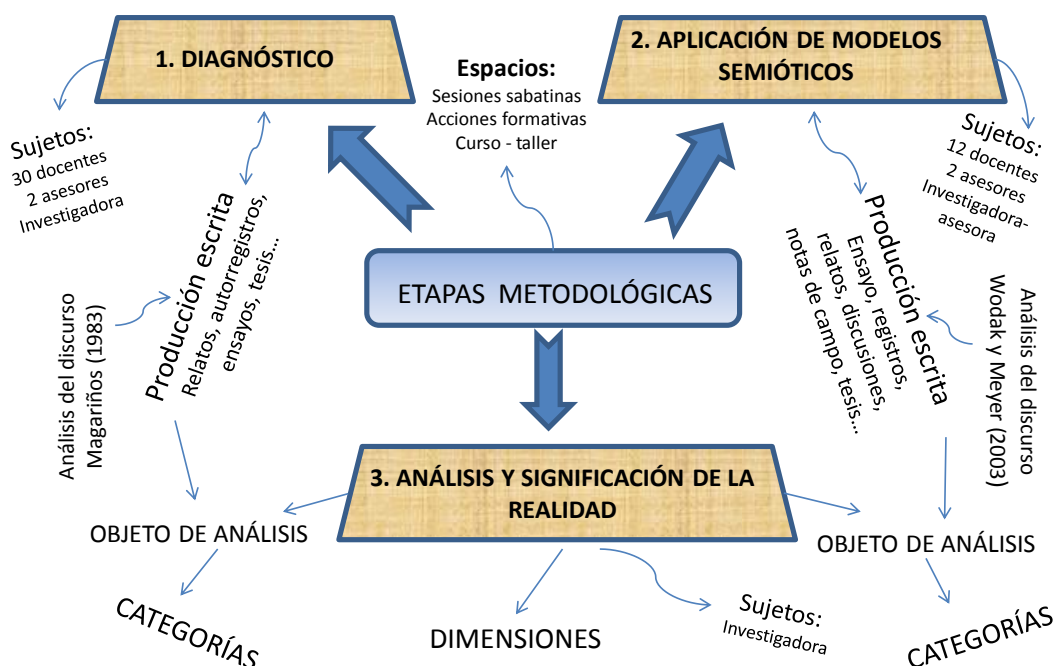


Figura 1. Etapas Metodológicas en la investigación. Fuente: Elaboración propia.

#### 1.4.1. Primera etapa metodológica: el diagnóstico

En esta primera etapa se trató de integrar un diagnóstico de los recursos y niveles de significación que utilizaron 30 estudiantes (3er. y 5to. semestre de la MEIPE) durante los procesos reflexivos de sus prácticas educativas reales —un grupo de estudiantes de maestría que asisten a jornadas de asesoría en la modalidad de curso sabatino, espacio de donde se obtuvo información generada de la discusión y otras interacciones verbales que dan cuenta de las distintas conceptualizaciones e interpretaciones que los profesores hacen de sus datos; pero además, se analizan relatos de experiencia, textos descriptivos, argumentativos, matrices, cuadros de análisis y otros documentos—.

---

### 1.4.2 Segunda etapa: la aplicación de modelos semióticos

Dado que el objeto de estudio resulta de la interacción social en el aula, una segunda etapa la constituye la aplicación de modelos semióticos, que se explican y analizan en los capítulos IV y V. En esta etapa se toman las prácticas educativas como generadoras de sentido.

Cuando se trabaja con objetos de estudio de las ciencias sociales, como es el caso de la realidad escolar, en primer lugar hay que considerar que éstos se han de contextualizar desde la afirmación de que sólo pueden ser prefigurados por la propia comunidad intelectual (Vizer, 2003); luego, por los supuestos epistemológicos con los cuales abordamos el mundo de los “hechos”, y esto no debe ser confundido con la realidad del “objeto ontológico” sobre el cual volcamos la atención. En realidad no hay un objeto o proceso ontológico objetivo, sino un conjunto de hechos sobre los que hemos realizado un recorte y organización de observaciones y distinciones. Las disciplinas se conforman a partir de una posición de distanciamiento y observación de la “realidad”, a partir de una problematización y una conceptualización que permita su objetivación. En otras palabras, este proceso es orientado esencialmente por una postura epistemológica, previa a los hechos y afirmaciones de naturaleza ontológica.

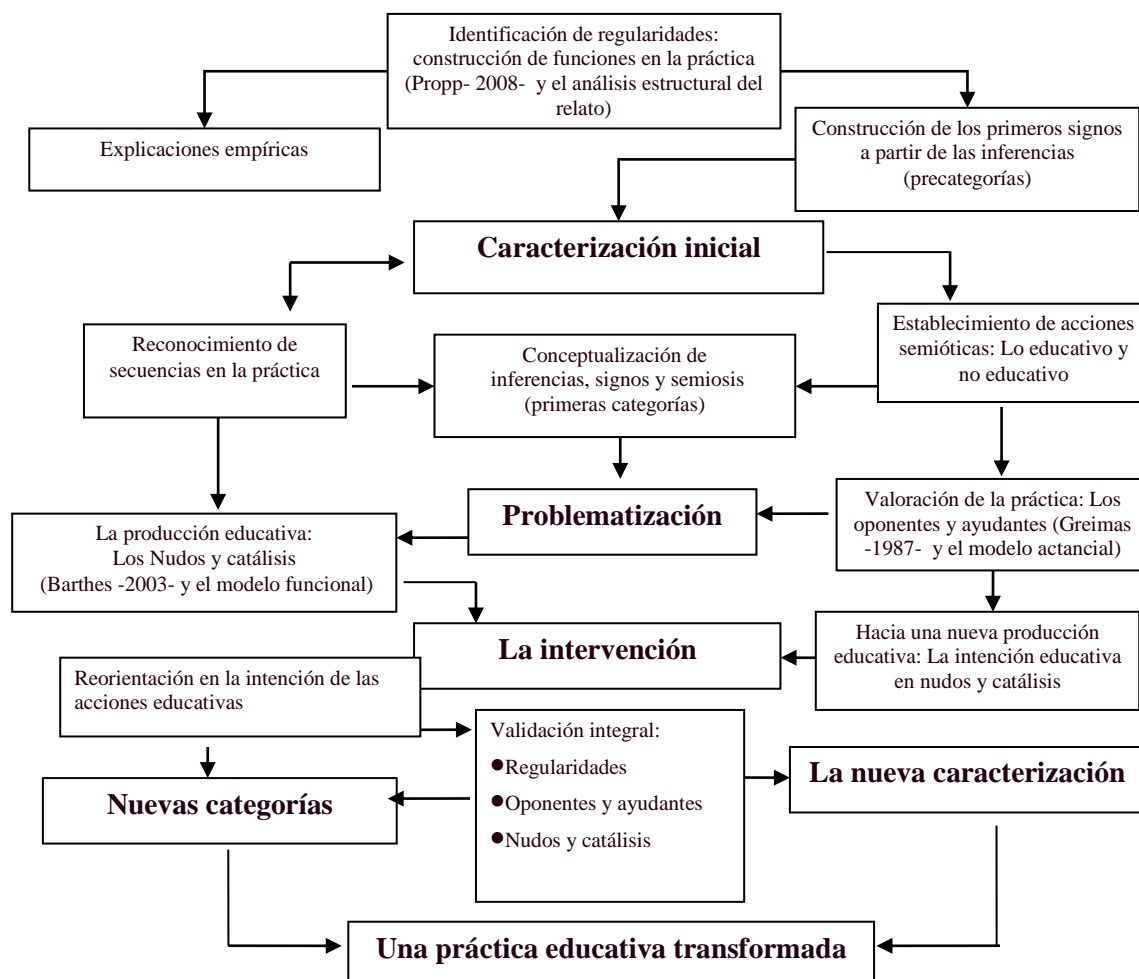
Y es en esta fase de los procesos científicos donde surge la “ilusión de la realidad”, resultado de un proceso de objetivación, de interpretación y transformación intelectual a través de un tratamiento metodológico, resultando fácil confundirlo con verdades que *representan* y, para ciertas mentes ingenuas *reflejan la realidad*. Por este motivo, el análisis crítico de las ciencias sociales puede partir de una “reconstrucción del proceso y del método, de un desandar epistemológico y ontológico, de una *vuelta a las fuentes* y de nuevas búsquedas epistemológicas, pero sobre todo, de nuevas formas de acceder a la *reconstrucción de una ontología social* o de lo *real social*” (Vizer, 2003, p. 66).



Los planteamientos que Vizer (2003) propone, han de ser considerados para abordar científicamente un objeto de estudio. Él hace énfasis en la consideración de un método para el análisis e interpretación de los hechos convertidos en datos cualitativos. Es mi intención sugerir el enfoque semiótico para explicar el sentido de dichos fenómenos que se recuperan en la interacción escolar, asumidos éstos como actos de semiosis. Es necesario reconocer de manera general, el campo de esta disciplina (que se abordará con más detalle en capítulos siguientes) y responder a la pregunta: ¿Qué tiene la semiótica, como disciplina científica que pudiese constituir un apoyo teórico-metodológico para construir significados de la práctica educativa?

La cuestión anterior se responde con la aplicación de cuatro acciones formativas con enfoque semiótico, lo cual se desarrolla en la segunda etapa de esta investigación. Se busca mostrar cómo el profesor investigador construye significados de manera intencionada en distintos momentos de sus procesos reflexivos, concretamente para identificar funciones en el rol de los sujetos-personajes, tomando la aportación de Propp (1927). Este modelo posibilita la identificación de regularidades y con ellas, se recuperan las primeras categorías que permiten hacer una caracterización de la práctica del profesor con más elementos de análisis, es decir, se construye una morfología del relato escolar para problematizar a partir de la relación entre los actores o actantes en su aplicación del Modelo Actancial (Greimas, 1987).

El objeto de deseo se convierte en dinamizador que contiene las intenciones educativas del profesor, lo que permite profundizar en la interpretación del dato, estableciendo una relación con los oponentes y ayudantes -se explicarán más adelante-; el Modelo Funcional del Relato (Barthes, 1997), una tercera posibilidad para construir significado identificando en las acciones del aula funciones cardinales (nudos y catálisis), índices e informantes (ver Figura 2).



**Figura 2. Etapas metodológicas en la aplicación de modelos semióticos. Fuente: Elaboración propia.**

Como se advierte, el amplio abanico que ofrece la semiótica para analizar e interpretar datos cualitativos, brinda potencialidad para poner en práctica una didáctica de la significación.

### 1.4.3. Tercera etapa investigativa: análisis y significación de la realidad escolar

El análisis de los distintos discursos de los sujetos de la investigación constituye la tercera etapa metodológica. Consistió en identificar los recursos que empleaban los profesores para significar sus acciones, utilizando para ello tres herramientas: el análisis crítico del discurso, de los medios retóricos que pusieron en juego y de las afirmaciones ideológicas por las que se define un tipo de sujeto social e individual.

Por otra parte para el análisis de los discursos de los profesores en la etapa diagnóstica se aplicó una semiótica general, tomando como fuente referencial la aportación de la Semiótica Indicial que Peirce (1987) ofrece para estudiar la producción de significados, a partir de las categorías de *objetos*, *comportamientos* y *recuerdos*, pero considerando sólo los dos primeros, siguiendo la sugerencia metodológica de Juan Magariños de Morentín (1983)<sup>6</sup>:

Lo más directo, para una Semiótica Indicial, es tomar a los *objetos* como eventuales productores de significado no ya como portadores de significado, o sea, como objetos semióticos, sino como productores de significado, o sea como *semiosis sustituyentes*, ya que no requieren necesariamente su mediación de significados, semiosis, sino que permiten estudiar las relaciones que los vinculan en cuanto tales objetos; sin que esto permita prescindir de las dificultades que puede ofrecer su segmentación en entidades y la identificación de relaciones que los vinculan. Pero lo que intento llamar la atención ahora, es sobre los *comportamientos* en cuanto materia prima semiótica, especialmente importante en la producción del significado (citado en Warley, 2007, p. 22).

---

<sup>6</sup> Juan Magariños de Morentín es profesor e investigador, fundador del espacio en internet denominado Semioticians, dirigido a estudiosos de la Semiótica e investigadores en Ciencias Sociales.

En toda interacción social, los sujetos realizan tareas que se orientan para lograr unos objetivos. Considerando esto como una premisa, es que la unidad de análisis está integrada por las *tareas* y *objetivos* como entidades generadoras de significación en el aula. La significación es dada o entendida por los interpretantes. En este trabajo se considera al profesor como interpretante esencial; las intenciones de otros interpretantes se identifican a partir de las acciones o relaciones que se evidencien en los datos, siguiendo el método que ofrece Magariños (1983) “he de partir de hechos perceptuales observables en el comportamiento, y de ahí llegar a los múltiples significados que interpretan los distintos grupos de interpretantes, sin que esto permita prescindir de las dificultades que puede ofrecer su segmentación en entidades y la identificación de las relaciones que vinculan” (citado en Warley, 2007, p. 25).

Ya en la etapa propia de la investigación, durante y posterior a la aplicación de modelos semióticos, se analizaron las producciones textuales siguiendo dos métodos: uno desde el análisis crítico del discurso; y otro semiótico, definidos en los siguientes apartados.

#### **1.4.3.1. El análisis crítico del discurso**

El discurso, entendido como la representación de la expresión social, guarda un momento histórico de una sociedad particular, que no es importante por ello, sino por “contribuir a determinados fines, a saber, el de ejercer el poder a todos los efectos. Y lo hacen así porque están institucionalizados y se hallan regulados, porque se encuentran vinculados a la acción” (Wodak y Meyer, 2003, p. 63). En este sentido cabe interrogarnos con relación a ¿cómo desentrañar los simbolismos que subyacen y determinan un tipo de sujeto social individual y colectivo?

La contribución de Ruth Wodak y Michael Meyer (2003) posibilita entender que el discurso como unidad que se regula y que es creadora de conciencia, puede ser analizada desde los elementos generales que la estructuran, tales como: discursos e interdiscursos, hilos, fragmentos, enmarañamiento de hilos, acontecimientos y contexto, planos, posturas discursivas y discurso social global.

Es el análisis del discurso, a través de uno de sus métodos, el plano procedimental por el cual se realiza la reconstrucción de los recursos argumentativos utilizados por los sujetos para significar su realidad contextual. El material se caracteriza por contener datos empíricos recuperados de las prácticas cotidianas de los estudiantes en su rol de profesores investigadores; y aunque el análisis crítico del discurso se va a realizar básicamente en los ensayos, diarios y registros, el conocimiento que se construye de los significados identificados, se va a validar al confrontar el conocimiento construido con la revisión del discurso verbal y no verbal manifestado en los videos y las entrevistas.

En el tema de la reflexión de la práctica, se ubica el *hilo discursivo* que guía el análisis, entendido como aquellos “procesos discursivos temáticamente uniformes” (Wodak y Meyer, 2003, p. 80).

Se buscó en la producción textual de los profesores, los recursos que ponen en juego para significar sus acciones, siendo el sentido que subyace en el discurso (*hilo discursivo*), lo que se convierte en material u objeto de análisis. Sin embargo, el análisis fino se realizó en dos producciones por estudiante (*fragmentos discursivos*), seleccionados como muestra representativa de los discursos, que por otra parte llevan implícita la *postura discursiva* del sujeto en su dimensión individual y social.

El proceso concluye con un análisis global que integra las afirmaciones del hilo discursivo, por los que se busca contestar ¿qué contribución se obtiene al reconocer los recursos argumentativos que se utilizan en la significación de las acciones de la práctica?,

y ¿qué implicaciones futuras ofrece? Una evaluación cualitativa da respuesta a dicho cuestionamiento y además permite confrontar con resultados de otras investigaciones que tienen relación con la reflexión de la práctica y en particular, con la significación de las acciones.

Cabría precisar entonces que el análisis fino se aborda desde tres dimensiones:

- i. *La superficie textual*, que se refiere a la estructura de los textos, estableciendo una relación de sentido con la forma de enunciar cada parte, así como los temas de contenido.
- ii. Los *medios retóricos*, en esta dimensión enfatizo en los tipos y formas de organización, aquí se identifican estrategias argumentativas; además, otros medios son los simbolismos colectivos; lenguaje y giros idiomáticos; actores y referencias.
- iii. La tercera dimensión se refiere a las *afirmaciones ideológicas basadas en el contenido* y que tienen que ver con los tipos de ser humano y de sociedad que subyace en las construcciones de los profesores.

Para completar la estrategia metodológica se identifica además cómo recuperan los valores que subyacen y acompañan a las acciones y a las prácticas no discursivas, lo que Wodak y Meyer (2003, p. 96), definen como “el conocimiento en las acciones”. Aquí, el material videograbado es una fuente natural, la materia para este plano en el análisis, que ayuda a responder a preguntas como ¿por qué hago lo que hago?, es decir, a describir y explicar las acciones a partir de la observación directa del dato.

Además del conocimiento que un observador obtiene, al someter a cuestionamiento las acciones realizadas por él mismo o por otro sujeto, se encuentra la observación de objetos o de cosas que no son acciones. Se construye entonces, *conocimiento en las manifestaciones y en las materializaciones*, “un análisis que también puede ponerse en relación con los textos y que es posible realizar mediante la reconstrucción del

conocimiento en las prácticas y en las materializaciones no discursivas” (Wodak, 2003, p. 99).

#### **1.4.3.2. La superficie textual: relación de sentido y temas de contenido**

Como se ha señalado, aquí se busca indagar otra perspectiva de los recursos utilizados en la redacción de los trabajos y así conocer con qué recursos los profesores caracterizan su práctica. El interés no se centra tanto en identificar la estructura morfosintáctica, sin embargo, no se puede perder de vista que son elementos que le dan cuerpo a toda producción escrita, por ello se toman en cuenta de manera general dos, que son básicos para identificar tales recursos: *la superficie textual*, en tanto las unidades que dan forma a la estructura y, *la relación de los temas o fragmentos de sentido* con los encabezamientos.

Como *superficie textual*, se refiere a la estructura de los textos, estableciendo una relación de sentido con la forma de enunciar cada parte, así como los temas de contenido.

#### **1.4.3.3. Los medios retóricos como punto nodal en la significación**

El indicador de los *medios retóricos*, lo considero el punto nodal para reconocer los recursos argumentativos, ya que las estrategias que utilizan los profesores en los procesos de Semiosis se convierten en el objeto de análisis para estudiar el sentido del discurso.

Se establecen algunas unidades de observación para analizar e identificar los recursos argumentativos que aparecen en los textos:

1. Precisión discursiva en la argumentación: matices y sutilezas del lenguaje.
2. Incorporación de conciencia y apreciación de los contextos en los que se construyen los textos.
3. Solidez en los argumentos: la base empírica y percepciones y reflexiones internas.

- a. La tesis que orienta los argumentos.
  - b. Lógica y consistencia interna
- 4. Producción de conocimiento científico a partir de la significación:
  - a. Presentación de los acontecimientos de un modo perceptivo, para profundizar sobre ellos de un modo reflexivo y las explicaciones que se ofrecen.
  - b. Presentación de reflexiones internas como base para la toma de decisiones
  - c. Pertinencia crítica de los referentes teóricos.
- 5. Pertinencia de la evidencia para validar la significación:
  - a. Evaluación de la relevancia de determinados fragmentos de información.
  - b. Aportación de evidencias o argumentos externos al texto.
  - c. Crítica de las afirmaciones hechas por otros sobre la base de la evidencia presentada.
- 6. Capacidad de síntesis y conclusión a partir de la evidencia y la información.

#### **1.4.3.4. Las afirmaciones ideológicas que definen al sujeto individual**

Esta dimensión tiene que ver con los tipos de ser humano y de sociedad que subyacen en las construcciones de los profesores.

Se va a considerar la ideología, desde la perspectiva de Peter Pericles (2004) como “el instrumento interpretativo —un filtro de percepción— utilizado por la subjetividad para entender el mundo que le rodea”, y que “puede compartirse cuando se articula como acción social por mediación humana”. El autor hace una revisión diacrónica del término



considerando desde la concepción de “ciencias de la ideas”, acuñado a principios del Siglo XIX, por Destutt de Tracy (1801), posteriormente introducido por Karl Marx (1860) y Karl Mannheim (1993) al discurso de la sociología moderna; y actualmente empleado por Louise Althusser (2003), quien lo define como “lo que crea la subjetividad mediante la interpelación de la conciencia por parte del aparato ideológico del Estado” (citado en Pericles, 2004, pp. 77-78).

Hasta aquí se ha descrito la ruta metodológica seguida en la investigación, su justificación requiere de un marco teórico sólido y diversificado, dada la complejidad del fenómeno que se estudia, ha de abarcar en lo posible, todas las aristas que implica el análisis del discurso de la práctica educativa en cuestión.



## CAPÍTULO II. LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA

### 2.1. Introducción

Las políticas educativas en México, en el tema de formación inicial y actualización de maestros, en los últimos años han impulsado la reflexión como estrategia para mejorar la calidad educativa, sin embargo, los recursos ofrecidos a los estudiantes o docentes resultan débiles, lo mismo que sus resultados. Esto sucede porque, en primer lugar, docentes y asesores no tienen bases sólidas respecto de la reflexión y construcción de sentido, lo que inhibe el desarrollo de las competencias de los profesores, y en segundo, porque los programas formativos o de actualización no operan en las condiciones ideales para que se realice una reflexión profunda de los hechos de la práctica.

Tratándose de procesos donde la significación de la práctica, a la que voy a referirme en este trabajo como *Semiosis*, constituye el eje generador de conocimiento, el paradigma cualitativo se convierte en la orientación metodológica ideal para hacer de la reflexión un proceso sólido y, como se ha señalado antes, con una base científica. Sin embargo, desde una perspectiva investigativa ¿cómo han de ser estudiados estos procesos?

Dos tareas importantes orientaron el trabajo investigativo del que da cuenta esta tesis: la definición de un marco metodológico por el cual los procesos reflexivos de un universo de profesores, considerados sujetos de investigación, fueron recuperados, interpretados y explicados —capítulo cinco—; y la construcción de una plataforma teórica diversificada donde los campos del conocimiento: a) el cognitivo; b) el de las teorías de la

significación y de la disciplina semiótica; c) el de la semiótica aplicada; y d) el del campo lingüístico o análisis del discurso, se convierten en un tejido conceptual como resultado de un entrecruzamiento de referentes que dieron sustento a la descripción, análisis e interpretación de los datos en los distintos momentos de la investigación.

Por ello, este segundo capítulo que integra la estructura de la tesis doctoral, muestra los distintos enfoques teóricos, pero sobre todo, busca explicar qué aspecto del proceso investigativo sustenta. Se pone énfasis en la descripción y explicación de los tres primeros campos, en tanto los que se refieren a la semiótica aplicada y de la lingüística o análisis del discurso, tendrán un tratamiento particular en los capítulos cuatro y cinco.

## **2. 2. El campo del conocimiento**

Cuando en una investigación, el sujeto social en tanto conducta humana, se presenta como el objeto de estudio, los conceptos de razón, verdad, mundo, realidad, experiencia, cotidianeidad pueden constituir el punto de entrada para interpretar y explicar el sentido que generan las relaciones intersubjetivas de los sujetos en “los mundos de la vida”, haciendo alusión a uno de los conceptos que plantea Jürgen Habermas (2002).

El estudio de los hechos de la vida escolar, entendidos como conductas humanas que crean sentido, debe abordarse de manera holística, para lo cual se requiere, como se ha señalado antes, de una plataforma conceptual diversificada. Los planos filosófico, sociológico, psicológico entre otros, constituyen perspectivas para introducir cualquier interpretación que se haga respecto de la esencia ontológica del sujeto humano.

En la construcción de los significados de la vida escolar se han de tener como referentes, aunque sea de manera general, ciertos universales por los cuales explicar el mundo interior del sujeto en su relación con el mundo real. En el plano filosófico aparece el punto de vista de Habermas (2002) para mostrar que sus propias ideas sobre verdad,

realidad y mundo, se definen a partir de un proceso dialéctico con el pensamiento kantiano. En este mismo plano, la perspectiva hermenéutica será una base para la autorreflexión ya que sólo se comprende aquello de lo que se tiene un referente y experiencia directa.

Por otra parte, el punto de vista sociológico de Peter L. Berger y Thomas Luckmann (2006) sobre los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana dan entrada a temas donde el sujeto que se encuentra en situación es un sujeto social, destacando la significación humana sobre la vida cotidiana, la objetividad del mundo institucional y la sociedad como realidad subjetiva.

Para cerrar el apartado sobre el campo del conocimiento, vale tener en cuenta el trabajo de Alfred Schütz (1993) respecto a la construcción del mundo de la experiencia. La conceptualización que hace del yo individual y del yo social, al que se refiere como *el Otro(s)*, dan un marco para que un profesor en un proceso de autorreflexión tenga un referente teórico para explicar algunos procesos de intersubjetividad que se implican en la vida escolar.

A lo largo de los siguientes epígrafes ahondaremos en los aportes de estos autores.

### **2.2.1. Los mundos de la vida: Habermas**

Para analizar e interpretar las acciones generadas por la interacción de los sujetos sociales, por caso la práctica del profesor o la práctica de gestión de un directivo escolar, se hace necesario en primer lugar, reconocer al sujeto en dicha esencia, buscando un acercamiento a las explicaciones y discusiones filosóficas por las cuales se ha llegado a traducir en conocimiento serio, en cierto modo, el mundo interior individual.

Los postulados de Habermas (2002) constituyen un referente importante para explicar esa parte de la esencia humana que lo muestra como ente sensible, pensante, de

libre albedrío; en este trabajo interesa analizar parte de esa esencia, pero aplicada a la vida cotidiana.

Desde el punto de vista filosófico, importa destacar ciertos conceptos que dan marco a cualquier teoría interpretativa, me refiero en primer lugar al concepto de *mundo*, tomado de la construcción que hace Habermas (2002) de algunas de las ideas de Kant (1996), como base para la construcción de una filosofía analítica: “la diferencia alegada por Kant entre el mundo y lo intramundano debe seguir manteniéndose también cuando el sujeto transcendental pierde aquel lugar que ocupaba más allá del tiempo y del espacio y se transforma en los múltiples sujetos capaces de lenguaje y de acción” (citado en Habermas, 2002, p. 23).

Lo anterior tiene que ver con una *detranscendentalización* que inserta al sujeto socializado en los contextos de los mundos de la vida y por otra parte con el ensamblaje de la cognición con el hablar y el actuar. Esta dicotomía conlleva una presuposición pragmática en tanto que los sujetos han de referirse a *algo* ya sea en la comunicación, sobre estados de cosas o en el trato práctico con personas y objetos (Habermas, 2002, p. 24).

Otro de los conceptos que importa dilucidar, es el de *objetividad del mundo*, definido desde los planteamientos que hace Habermas, como aquello que nos está *dado* como un mundo *idéntico para todos*, es decir, un mundo objetivo común donde la práctica lingüística asegura a cualquier hablante la preconcepción formal de los posibles objetos de la referencia. Esta premisa es fundamental para que un profesor que busca mostrar y explicar su práctica cotidiana, encuentre un sustento para enjuiciar sus hechos o acciones tomando una postura filosófica: “para los hablantes y para los sujetos que actúan, el mundo sobre el que pueden entenderse y el mundo sobre el que pueden intervenir es el mismo mundo objetivo” (Habermas, 2002, pp. 24-25).

También la noción de realidad constituye otro concepto que ha de estudiarse como orientación para la construcción de un objeto de estudio cualitativo. Desde la filosofía analítica, “real es todo aquello que puede ser representado en enunciados verdaderos, a pesar de que los hechos son interpretados en un lenguaje que es siempre *nuestro* lenguaje”. Visión que comparte Charles Sanders Peirce (1987) en tanto conjunto de hechos constatables, vinculados a una orientación por la verdad, de donde se establece una idea regulativa también en el sentido kantiano.

No puede dejarse de lado el valor al contexto que hace Habermas (2002) cuando enfatiza que no hay referencia al mundo que esté libre de contexto y trae a cuenta lo que Heidegger (1999) y Wittgenstein (2012), afirman del postulado kantiano respecto a que la conciencia transcendental de los objetos se nutre de falsas abstracciones. Estos teóricos argumentan que “los miembros de una determinada comunidad de lenguaje experimentan todo lo que les sale al encuentro en el mundo a la luz de una precomprensión *gramatical* adquirida por socialización, no como objetos neutrales” (citado en Habermas, 2002, p. 32).

En los planteamientos filosóficos sobre la unidad del mundo surge la figura de los *Otros*, donde en una relación comunicativa, y por tanto, en un trato cooperativo, los sujetos se suponen recíprocamente, es decir, un sujeto capaz de lenguaje y acción intencionada ha de mostrar de manera razonada por qué ha actuado de esa manera y no de otra, y de no poder responder de tales acciones y expresiones, puede ser juzgado de no haber actuado *responsablemente*. Desde este planteamiento toma importancia que un docente sea capaz de explicar su actuar como sujeto del mundo y como sujeto de su mundo.

He destacado en el primer capítulo el concepto de acción de Habermas (2002) como una de las aportaciones más relevantes para la ciencia social, y sobre todo, la base para una fundamentación metodológica para la Teoría del Lenguaje. Estos conceptos representan de

alguna manera el pilar teórico para explicar los procesos de significación de los que se da cuenta en este trabajo.

Al abordar un punto de vista filosófico, busco mostrar que un trabajo reflexivo obliga a los docentes a acudir a la teoría del conocimiento para argumentar de manera general con puntos de vista universales, la explicación de su propio mundo.

### **2.2.2. La interpretación desde el propio sujeto: Una visión hermenéutica**

Una consideración desde la hermenéutica resulta también necesaria para realizar un enfoque semiótico en función de potenciar la construcción de los significados en los procesos reflexivos de los maestros, dado que la hermenéutica es, en su esencia, *una teoría de la interpretación*.

La hermenéutica (cuya etimología de Hermes: hermético, hermetismo, remite a buscar en lo oculto para llegar al desciframiento de un mensaje, de un texto), se remonta a la mitología griega, en donde aparece el Dios Hermes como el ser dotado del poder del lenguaje y la comunicación, encargado en el Olimpo de llevar los mensajes ocultos a los destinatarios, a quien los revelaba por el poder conferido. Entonces, la misma etimología, del griego *hermeneutikos* con la unión de tres partículas: *hermeneuo* “yo descifro”; *tekhné* “arte”; y el sufijo *tikos* que se traduce “relacionado a”, permite definir a la hermenéutica como el arte de explicar textos o escritos.

La teorización acerca del proceso conocido como *interpretación* es muy antigua en la cultura euro-occidental. Ya Aristóteles (1961, versión) escribió un texto, *De Interpretatione*, dedicado a abordar las relaciones de significado entre el pensamiento, los signos lingüísticos y los entes de la realidad. El movimiento intelectual que se desarrolló en Alejandría como centro del mundo helenístico, dio un impulso importante para la constitución de una teoría de la comprensión, en este caso de los textos y documentos del



período clásico helénico y, en algunos casos, como el de las obras de Homero X-IX a .c. 1990, versión) y Hesíodo (IX-VIII a .c., 1990, versión), del período arcaico. La Biblioteca de Alejandría, desde luego, se convirtió en una institución fundamental para la meditación hermenéutica. De aquí también la gestación de una crítica literaria en los círculos intelectuales de esta ciudad.

Mención aparte merecen las búsquedas hermenéuticas para una interpretación de La Biblia, lo que condicionó también un gran impulso para la consolidación de unas ideas primeras acerca de la interpretación de textos. A lo largo de su desarrollo como tipo hermenéutico particular, la hermenéutica bíblica ha constituido una disciplina centrada en las reglas de la exégesis de las Sagradas Escrituras y en los modos de interpretarlas. De este modo, y ésta es una cuestión importante en tanto modelo para otros tipos de hermenéuticas, la hermenéutica bíblica es un *saber ordenado* que se destina no sólo a un desciframiento, *sino también a la construcción de significados a partir del proceso de descifrar*.

En la Edad Media se continuó el interés por la interpretación, siguiendo las pautas esenciales trazadas por Aristóteles (1961 versión), por caso Santo Tomás de Aquino (1990, versión ), quien incorporó y modeló en sentido cristiano dentro del cuerpo de pensamiento de la Escolástica. El Renacimiento permitió una evolución más intensa de las meditaciones hermenéuticas, que ahora adquirieron un carácter más especializado; ejemplo de ello son las consideraciones de Erasmo de Rotterdam (1990, versión) o de Reuchlin (s.f.) acerca de textos de la Antigüedad helénica. La hermenéutica, en su carácter de teoría de la interpretación, comienza a ampliarse y a organizarse en tres áreas principales: 1) la exégesis de los textos bíblicos (no puede desdeñarse además la importancia, en el Renacimiento y etapas posteriores, de una hermenéutica hebrea); 2) la exégesis practicada en el marco de la filología clásica, o disciplina interesada en la comprensión de las culturas

antiguas de Grecia y Roma; 3) y por último la interpretación de carácter filosófico. Sobre todo en este último ámbito, conviene traer a colación lo que señala el especialista Mauricio Beuchot (1989):

[...] se ve la necesidad de que la filosofía cuente con una herramienta para interpretar, para comprender los textos y los discursos de varios sentidos; es decir, la filosofía tiene que cultivar una parte interpretativa que es justamente lo que llamamos hermenéutica. Dado que el discurso unívoco y claro no requiere interpretación, sino que esta solo puede tener lugar donde hay equívoco, o analogía, o varios sentidos, resulta que en el campo de los símbolos culturales, los mitos y otros textos semejantes indispensables para conocer al hombre, es necesaria una actitud y una disciplina hermenéutica (Beuchot, 1989, p. 20).

Se advierte entonces, que en su devenir histórico la hermenéutica aparece como ciencia con diferentes enfoques: filológico bíblico, filosófico, histórico, lo que dio lugar, en cierto sentido a nuevos paradigmas en el campo de la interpretación, por ejemplo la historia toma una orientación que rompe con la idea de temporalidad, cuando en el Siglo XVIII Giambattista Vico (1668-1744) advirtió:

La historia, en cambio, como obra humana, puede ser comprendida de otra manera; a partir de los deseos y las pasiones, las ideas, las creencias e intenciones de los hombres. Puede ser comprendida de manera íntima, como toda creación podemos comprender la intención del creador (citado en Escalante, 2004, p.121).

Desde esta postura se enfatiza que “cada cultura y cada época debían ser entendidas en sus propios términos y que sólo así podían hacerse inteligibles”, esto adquiere una nueva dimensión para estudiar los fenómenos sociales, pues deja al sujeto la responsabilidad de comprender aquello en lo que ha participado directamente en su momento histórico, es decir, sólo el sujeto que vive *in situ*, será capaz de dar significado a los hechos de la experiencia, lo demás, por ejemplo los fenómenos naturales, se tratará de

conocimientos exteriores o *derivados*, como el autor los denomina, de los cuales tendrá siempre un conocimiento incompleto, del que no podrá dar cuenta de su significado.

Como se ha comentado antes, diversos sistemas filosóficos, en particular desde el s. XIX, ha venido incluyendo una hermenéutica como parte imprescindible. Esta actitud se percibe en filósofos separados en el tiempo y tan distintos, como Dilthey (1907) o Heidegger (1999). Este interés compartido tiene que ver con la importancia de contar con un enfoque metodológico que permita la interpretación. En particular Dilthey (1907) subraya una cuestión que es de capital importancia para la interpretación tal como es asumida en la presente tesis, esto es, la importancia de la situación histórico-cultural para la interpretación.

Es preciso también comentar que, al margen de la filosofía en sentido estricto, los grandes enfoques del psicoanálisis, desde su fundador Freud (1904), hasta los que constituyen de un modo u otro sus herederos intelectuales, como Jung (1906), Karen Horney (1937) o, sobre todo, Jacques Lacan (1964)<sup>7</sup>, enfatizan la función del lenguaje subrayando la necesidad de una disciplina consagrada a la interpretación como proceso intelectual, psicológico y cultural. El alcance de la hermenéutica es muy grande, y rebasa la cuestión estricta de los mensajes estrictos. Por eso Mauricio Beuchot (1989, p. 46) comenta que “todo conjunto de signos se vuelve susceptible de ser considerado como texto” y explica de forma sintética el proceso mediante el cual la teoría hermenéutica fue perfilándose más desde el s. XIX:

En la línea del kantismo, Schleiermacher trató de discernir las operaciones del sujeto intérprete en la exégesis bíblica y la filología clásica. Quiso llevarla a ser una tecnología (*Kunstlehre*) que no fuera solo una colección de operaciones

---

<sup>7</sup> Los años señalados en estos autores se refieren a las fechas de las obras que aluden al trabajo del psicoanálisis. Citados por Beuchot (1989)

inconexas. Así, las reglas particulares de la exégesis y la filología se subordinaban a la problemática más amplia de la comprensión; la subordinación de las hermenéuticas particulares a una hermenéutica más amplia y general era semejante a la crisis kantiana. Con Dilthey (1907) accede a la conciencia la injerencia de la situación histórico-cultural en el objeto hermenéutico. Es un sucesivo enriquecimiento de la noción de texto. Ahora el texto es inseparable de la vida del hombre, se ha sabido llegar a la relación estrecha entre texto y contexto. Heidegger añade algo más a esta concepción de texto. Esa alusión a la vida y al contexto histórico, que en Dilthey son un llamado a lo sustancial, en Heidegger es un indicador de la necesidad de introducir la ontología en la hermenéutica. Una ontología vida que explica y hace comprender la situación vital del hombre que produce textos significativos y polisémicos (Beuchot, 1989, p. 46).

En el s. XX se destacaron diversos pensadores interesados en la reflexión hermenéutica, desde los alemanes Heidegger (1999) y Gadamer (2006), hasta uno de los pensadores más originales y precisos, el francés Paul Ricoeur (1998). Heidegger (1999) continuó la línea iniciada por Dilthey (1907), y subrayó la necesidad de tener en cuenta la situación vital del hombre que construye textos complejos. Como es obvio, la noción constructivista de la construcción de significados por y para el estudiante, entraña también el componente de la situación vital como generadora de motivaciones.

Aunque no es el propósito en este trabajo de tesis profundizar en los diversos enfoques hermenéuticos; y si bien se destaca la obra de Ricoeur (1998) como representante de la teoría de la interpretación, una mirada a los teóricos más representativos de la hermenéutica moderna como Heidegger (1999) y Gadamer (2006), nos va a permitir advertir cómo la hermenéutica genera una ruptura paradigmática al pasar de una etapa de ocultamiento donde la verdad es dada, a otra de desciframiento, donde el sujeto en un ejercicio intelectual y de conciencia interpreta su mundo desde una visión universal.

Particularmente a estos autores se les asocia con el estructuralismo francés que “casi ha desechado la problemática de la comprensión de las intenciones subjetivas de los autores de los textos, en favor de la explicación de la lengua de los textos como un medio autónomo y como origen del sentido” (Macías, 2000, p.10).

### **2.2.3. Paul Ricoeur, hermenéutica e interpretación**

Es evidente que una teoría de la interpretación de los textos (ya sean escritos, ya sean orales) es de capital importancia para un enfoque de las prácticas educativas como generadoras de sentido, en el cual, desde luego, la situación educativa es un tipo especial de situación vital humana y en ella se generan textos específicos cargados de sentidos y de matices polisémicos. De aquí la importancia de la hermenéutica como base teórica necesaria para un enfoque semiótico de la construcción de significados en los procesos reflexivos de los profesores. Dicha perspectiva ontológica en la hermenéutica heideggeriana subraya asimismo lo que, al analizar el discurso antrópico, es decir, todo aquello originado por la actividad humana, José Luis Gómez-Martínez (1999, p. 24) señala como “la inherente antropocidad de todo discurso axiológico”. Precisamente el discurso educativo, marcadamente axiológico, está distinguido por un carácter esencialmente enclavado en la situación vital del maestro y sus educandos. De aquí que la perspectiva hermenéutica adquiera importancia en el terreno de las investigaciones sociales en general y específicamente educativas en particular. Por eso es posible afirmar que

La problemática del sentido sobre la escuela media constituye una preocupación epocal, una problemática común que aparece en los últimos años para intentar comprender cómo la vivencian los sujetos sociales, qué dicen y esperan de la misma, en un contexto social y económico de cambios permanentes que profundiza la fragmentación de las experiencias educativas (D’Aloisio, 2011, p. 1).

La situación en que tienen lugar los procesos educacionales, es esencialmente de carácter intersubjetivo: se produce como un intercambio entre el profesor y sus alumnos. Desde este punto de vista, la situación educativa constituye un *acontecimiento*, en el sentido que a este término asigna Paul Ricoeur (1988) a lo largo de sus ensayos sobre la interpretación:

El acontecimiento no es solamente la experiencia tal como es expresada y comunicada, sino también el intercambio intersubjetivo en sí, el acontecer del diálogo. La instancia del discurso es la instancia del diálogo. El diálogo es un acontecimiento que conecta dos acontecimientos, hablar y escuchar. Así, la comprensión como sentido de este acontecimiento dialógico se hace homogénea (Ricoeur, 1998, p. 30).

En la hermenéutica de Ricoeur (1988), el diálogo tiene una función de tamización del contexto, y traza una interrelación entre el texto y su contexto, que debe contribuir a evitar ambigüedades y polisemias. De modo que en su concepción, la hermenéutica opera sobre un diálogo, una intersubjetividad:

¿Qué es realmente lo que ha de entenderse y, por consecuencia, de apropiarse en un texto? No la intención del autor, que supuestamente está oculta detrás del texto; no la situación histórica común al autor y a sus lectores originales; no las expectativas o sentimientos de estos lectores originales; ni siquiera la comprensión de sí mismos como fenómenos históricos y culturales. Lo que tiene que apropiarse es el sentido del texto mismo, concebido en forma dinámica como la dirección que el texto ha impreso al pensamiento. En otras palabras, lo que tiene que ser apropiado no es otra cosa que el poder de revelar un mundo que constituye la referencia del texto [...] Si se puede decir que coincidimos con algo, no es con la vida interior de otro ego, sino con la revelación de una forma posible de mirar las cosas, lo que constituye el genuino poder referencial del texto. Este enlace entre revelación y

apropiación es, a mi modo de ver, la piedra angular de una hermenéutica que podría precisarse tanto para superar las deficiencias del historicismo como para permanecer fiel a la intención original de la hermenéutica de Schleiermacher (Ricoeur, 1998, p. 30).

Otro de los aportes de esta autor que sin duda representa una ruptura con la forma de concebir la interpretación de los textos es la implicación de una teoría general del sentido en relación con una teoría general del texto, cual sea su origen y tipo (Ricoeur, en Barthes y otros, 1979, p. 44).

Sobre el punto anterior, Florencia D'Aloisio (2011), en su trabajo doctoral, examina tres de las dicotomías por la que Ricoeur (1995) plantea la hermenéutica para entender un texto: una tiene que ver con la comprensión y explicación en términos dialécticos; otra se refiere a la interpretación como proceso integrador de ambos, donde precisamente por la lectura interpretativa un texto extraño se hace legible; una tercera busca comprender el sentido de la experiencia, que entendida como un producto social puede situarse en un espacio y tiempo determinado. En este mismo plano, esta investigadora destaca la relación intrínseca entre la lengua y el ser en el mundo, una dialéctica que establece la relación: significado-referencia. Entonces se advierte en esta dicotomía que los elementos del lenguaje, habla y discurso, cumplen una función contextualizadora que favorece dicha interpretación (D'Aloisio, 2011).

Los relatos de experiencia bien pueden constituirse en objetos de análisis hermenéutico para recuperar la pluralidad de sentidos, por ello me parece pertinente traer a cuenta el trabajo sobre la hermenéutica de Ricoeur, en Claudia Macías (2000), investigadora de la Universidad de Guadalajara (México), quien enfatiza que en un texto en tanto obra no es suficiente con la interpretación de la estructura, sino que supone un mundo de la obra, siendo “la fenomenología el instrumento de la escucha, de la

recolección, de la restauración del sentido. Interpretar para comprender, comprender para interpretar, tal es su máxima; y su máxima es el *círculo hermenéutico* mismo del interpretar y el comprender” (Macías, 2000, p. 11). La obra de Ricoeur (1995) establece una visión dialéctica entre la filosofía, la hermenéutica y la semiótica, por ello no es difícil entender por qué algunos de los estudiosos de su obra como Paolo Fabbri (2004), reconocen en sus aportaciones un método para la interpretación de la obra escrita donde el lector, en un proceso dialógico con el texto, se inmiscuye para recuperar las voces que le permiten descifrar el sentido del mundo que dicho texto guarda. Sin embargo, antes que plantear una metodología específica, el propio Ricoeur propone una estrategia compuesta por cuatro niveles. Claudia Macías (2000) en la aplicación que hace del método ricoeuriano al texto literario, lo sintetiza de la siguiente manera:

**1er. Nivel:** Establecimiento de la historicidad del texto literario. Diálogo entre el horizonte de pasado y el horizonte de presente del lector.

**2º. nivel:** Análisis del texto en el nivel discursivo. Todo sentido viene del léxico en uso. Códigos literarios, semiótica del texto, intertextualidad (el texto propone un sentido — sentido como intencionalidad—y requiere una metodología adecuada para percibirlo).

**3er. Nivel:** Análisis interpretativo del texto en el nivel semántico. A partir de los resultados de los niveles anteriores, y de la pertenencia de cada símbolo a una totalidad significativa.

**4º. nivel:** La reflexión hermenéutica. Confrontar la diferencia entre el texto y la interpretación. Lograr el paso de la subjetividad a la intersubjetividad. Llegar a través del sentido a la referencia del texto, en un círculo hermenéutico de comprensión / interpretación.

Los niveles anteriores son una perspectiva para analizar cualquier texto donde la esencia humana aparece como actante. En esta propuesta Ricoeur integra una visión



semiótica que evidencia la influencia de J. Greimas (1987)<sup>8</sup>, a quien reconoce como "su maestro y amigo" (citado en Macías, 2000, p. 11).

Por otra parte, para este trabajo de tesis son centrales las reflexiones de Paolo Fabbri (2004) respecto a la obra de Paul Ricoeur (1995), a quien considera un filósofo de gran valor filosófico y de quien destaca que gran parte de su obra sea referida al estudio de semiólogos como Propp, Lévi-Strauss, Bremond y Greimas. En particular encuentra que la obra ricoeuriana "con su tradición fenomenológica, consigue establecer una conexión, el eslabón que falta entre la teoría construida de la narratividad y la filosofía hermenéutica, gracias a un enfoque especial de la cuestión delicada y compleja del tiempo" (Fabbri, 2004, 59).

Este breve recorrido destaca la importancia de investigar las prácticas educativas como procesos que generan sentido. En la situación de la vida escolar, los profesores investigadores deben ser estimulados a construir sus propios significados, a partir de que sean capaces de captar esa "forma posible de mirar las cosas" que constituye la esencia de la interpretación definida por Ricoeur (1995). El enfoque hermenéutico, de este modo, forma parte inseparable de todo enfoque semiótico de la práctica educativa.

#### **2.2.4. Alfred Schütz en la construcción del mundo de la experiencia**

En la construcción significativa del mundo social, Alfred Schütz (2003) aborda dos problemas que los profesores que reflexionan la experiencia de la cotidianeidad requieren dilucidar, ahondando en el papel que desempeñan la objetividad respecto de la subjetividad en las ciencias sociales y la naturaleza de la acción humana.

En primer lugar hay que tomar en cuenta que la intersubjetividad ha sido un motivo central en la discusión filosófica contemporánea, en particular como lo señala el propio

---

<sup>8</sup> En Greimas se sustenta uno de los modelos que son aplicados para la construcción de sentido en los textos de la vida escolar, recogido en el capítulo IV de este trabajo de tesis.

Schütz (2003), en la filosofía fenomenológica que busca explicar las formas y modos de acceso a la subjetividad del otro, del *alter-ego*, teniendo como referencia los trabajos de los filósofos Husserl, Weber y Bergson a quienes cita: “Tengo hacia estos grandes filósofos la más profunda admiración, y por ello estoy consciente de que en gran medida el presente estudio y toda mi meditación dependen de la obra por ellos realizada” (Schütz, 2003, p. II-III).

La obra de Schütz (1993) se caracteriza por utilizar el método fenomenológico por excelencia, a tal grado que su trabajo se reconoce como una *filosofía fenomenológica de la acción social*; o bien como una *sociología fenomenológica* en correspondencia con su propuesta de una filosofía comprensiva. Importa en este trabajo destacar algunos conceptos por los cuales se pueden interpretar y explicar aspectos de la vida social.

En primer lugar lo que el propio autor considera el objeto de estudio de la fenomenología de la acción social: “el ser humano que mira el mundo desde una actitud natural” y que sintetiza por cierto, la condición intersubjetiva del mundo de la vida. Esta premisa marca su obra, por cierto que Joan-Carles Mélich la señala en el prólogo a *La construcción significativa del mundo social*: La preocupación de Schütz consistirá en clasificar, organizar y comprender las formas de relación intersubjetiva en el mundo de la vida...parte más original de su pensamiento que lo convierte en un clásico de la filosofía social” (Schütz, 1993 p. I-XI).

Considero necesario recuperar algunos principios que orientan la obra de Alfred Schütz (1993), implícitos en los dos problemas que se mencionan en el primer párrafo.

- La intersubjetividad como condición de posibilidad del mundo de la vida, donde el mundo es común a todos.

- El mundo de la vida no es un mundo privado, sino compartido con los semejantes.
- La diferencia entre acto, acción y conducta.
- La distinción de tres mundos: de los antepasados; de los sucesores y de los contemporáneos, siendo este último en el que centra su interés fenomenológico.
- La naturaleza del concepto del fenómeno del significado abordando un análisis amplio de significado objetivo y subjetivo; y acción significativa y conducta significativa.
- La construcción del significado en la vivencia individual del yo solitario.

La importancia que el autor da al concepto del significado favorece para que el profesor reflexivo tenga un referente que le dé solidez a sus afirmaciones.

### **2.2.5. La sociología de Berger y Luckmann: el conocimiento como “realidad”**

La Sociología del conocimiento es un enfoque que ofrece varios recursos para que un sujeto en situación de acción y reflexión pueda explicar el porqué de sus acciones. Desde esta perspectiva que Berger y Luckmann (2006) plantean —sin ocultar una influencia determinante de Alfred Schütz (1993)—, encontramos que términos como realidad, lenguaje, subjetividad, objetividad, significación, entre otros, se entretajan para integrar una teoría para la interpretación del mundo social desde el sujeto individual, a tal grado que se trae a cuenta la frase: “los hombres necesitan hablar de sí mismos hasta que llegan a conocerse a sí mismos” (Berger y Luckmann, 2006, p.55).

La sociología del conocimiento en su proceso histórico, hubo de pasar por diversos planteamientos y posturas para llegar a definirse como una disciplina que se ocupa de lo que la gente “ conoce como *realidad* en su vida cotidiana y particularmente de la indagación de cómo esa realidad está construida, es decir, el *conocimiento del sentido*

*común* más que las *ideas*, constituye el tema central de esta disciplina, por ello se le ha considerado como método positivo en casi todas las facetas del pensamiento humano” (Berger, 2006, p. 29).

La sociología como ciencia empírica toma la realidad como un fenómeno a investigarse sin importar tanto sus fundamentos, que valdrían para un trabajo filosófico. Me permito citar algunos aspectos básicos para estudiar, desde la sociología del conocimiento, la realidad de la vida cotidiana porque:

- Se presenta como una realidad interpretada por los hombres para quienes tiene el significado subjetivo de un mundo coherente.
- El análisis fenomenológico de la experiencia subjetiva de la vida cotidiana se considera el método ideal para las ciencias empíricas, a través de la fenomenología se desvelan las diversas capas de experiencia y las distintas estructuras de significados.
- Se reconoce por la conciencia que el mundo consiste en realidades múltiples entre las cuales existe la realidad por excelencia que no es otra que la realidad de la vida cotidiana.
- El lenguaje marca las coordenadas de la vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos.
- La descripción de la realidad del sentido común toma en cuenta su carácter de presupuesto.
- Se organiza alrededor del “aquí” de mi cuerpo y el “ahora” de mi presente, un *realissimum* de la conciencia, sin perder de vista otros fenómenos que no están presentes y que permiten experimentar la vida cotidiana en grados diferentes de proximidad y alejamiento.

- La zona de la vida cotidiana es la más próxima al sujeto, donde se puede manipular corporalmente el mundo en el que se actúa a fin de modificar la realidad: en el mundo del trabajo donde se toma conciencia de lo que se hace, se ha hecho o se piensa hacer en él.
- Se identifican sectores, unos que se aprehenden por rutina y otros que presentan problemas diversos, que representan, por cierto, zonas limitadas de significado. Aquí se produce un cambio en la tensión de la conciencia que busca interpretar las experiencias problemáticas para integrarlas a la suprema realidad de la vida cotidiana.
- En el mundo la conciencia de la vida cotidiana permite reconocer el grupo de objetos que intervienen en la tarea diaria; y por otra parte, advertir un mundo intersubjetivo común donde los significados se comparten con otros en una dimensión espacio-temporal.
- En la interacción con los otros se les puede considerar reales, si se da o no, una relación cara a cara, sin embargo, el otro suele ser más real que sí mismo, es decir, lo que *yo soy, no está tan al alcance*. Tener conocimiento del yo implica detenerse, que se interrumpa la espontaneidad continua de la experiencia y se retraiga deliberadamente la atención sobre sí mismo, en un acto de reflexión consciente e intencionada.

En los aspectos anteriores se puede advertir cómo un estudio desde el campo sociológico sirve de marco para hacer un análisis de la realidad social que puede ser tanto objetiva como subjetiva. La conceptualización que se hace de la realidad de la vida cotidiana, bien puede trasladarse a la realidad de la vida escolar. Aquí el sujeto, que puede ser el docente, toma conciencia desde el *yo* y reflexiona su actuación en una dimensión temporal que puede ser el presente.

Por otra parte, los problemas que se presentan en un contexto escolar deben ser reconocidos por el actor en situación, como resultado de un proceso dialéctico compuesto de tres momentos, como señalan los autores: externalización, objetivación e internalización. Aplicado a la reflexión de la práctica, estos momentos se pueden identificar cuando un profesor externaliza su propio ser y el del mundo social, y lo internaliza como realidad objetiva. Desde luego que estos momentos se presentan en un proceso simultáneo de congruencia entre la subjetividad del *yo* y los *otros*, donde además, la congruencia total entre los dos significados subjetivos y el conocimiento recíproco de esa congruencia presupone la significación de la realidad.

## **2.3. El campo cognitivo**

### **2.3.1. Desde la teoría sociocultural: Vygotsky**

Para indagar sobre el sentido de los hechos de la realidad cotidiana, se ha de considerar, por una parte, esa realidad como un producto social, y por otra, el modo que el sujeto individual la reconstruye a partir de asumirse como parte de ese contexto cultural, con todo lo que ello implica. Si reconocemos que las funciones psicológicas se encuentran mediatizadas por herramientas y signos, esto obliga a considerar los recursos que las ciencias del lenguaje ofrecen y cómo funcionan en esa mediación.

Esa realidad sociocultural construida tanto desde el sujeto individual como del sujeto social, es tomada por Vygotsky (2000) como base para explicar los procesos o mecanismos psicológicos por la que se construye. En el contexto educativo, la teoría sociocultural de Vygotsky (2000, p. 185) se reconoce por la noción de la *zona de*

*desarrollo próximo*, pero ¿de qué manera se genera en los sujetos este proceso? Es necesario reconocer algunos de los mecanismos semióticos que la sustentan.

En toda investigación donde la interpretación o significación de los hechos sociales esté implicada, las contribuciones de Lev Vygotsky (2000) son esenciales. Sus aportaciones sobre las funciones psicológicas desde distintos planos nos permiten explicar los diferentes razonamientos que el sujeto hace de su mundo real construido. Desde esta perspectiva las funciones psicológicas superiores aparecen primero en el plano interpsicológico y luego en el intrapsicológico, aunque al respecto no se han revisado suficientemente los procesos que ello implica, ni el reconocimiento de que la transición entre uno y otro se realiza por mediación semiótica.

En la transición del plano interpsicológico al intrapsicológico se producen una serie de cambios que pueden ser tanto cuantitativos como cualitativos; en el primero, el que más interesaba al autor, hay que tener en cuenta la noción de la *definición de la situación* (la manera en la que se especifican los objetos y los sucesos en una situación). Esta conceptualización permite entender cómo los sujetos pueden diferir ante la significación de un objeto concreto o de una misma situación o realidad social. Por ejemplo, a un niño es muy probable que no le quede claro el significado ante una situación o evento determinado de la misma manera que a un adulto: aunque ambos tuvieran acceso a los mismos objetos, no los definen de la misma manera. Sin embargo, en la mayoría de los casos se da un punto de coincidencia que se evidencia mediante la trascendencia de los mundos privados individuales, lo que se ha de reconocer como la intersubjetividad, es decir “cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de situación” (Wertsch, 2001, p.170) a diferentes niveles, que determinan a su vez niveles de intersubjetividad, es decir, cuando comparten temporalmente un punto de coincidencia en la definición de una realidad social.

Es de suma importancia que un adulto responsable de la educación o formación de un niño, un maestro por ejemplo, entienda la utilidad de las nociones de definición de la situación y de intersubjetividad y de cómo los objetos se comprenden si está especificado su papel en la acción, y si ésta puede describirse si se obtiene información de los objetos. Además, esto le permitiría entender por qué sus explicaciones en el aula, ejemplos y otros recursos no son suficientes para hacer llegar al niño la significación de ciertos contenidos, aquí deben revisarse mecanismos específicos, que son semióticos, por los cuales se alcanza la competencia individual. Vygotsky ((2000) explica esta transición a través de mecanismos semióticos, entre otros la *perspectiva referencial* y la *abreviación*.

En la *perspectiva referencial* se explica cómo los interlocutores en una situación comunicativa, verbal o no verbal, son capaces de dirigir la atención hacia un objeto o acontecimiento específico (un referente no lingüístico), considerando que esta conducta implica una referencia. Un hablante en situación comunicativa puede utilizar diversas perspectivas, es necesario analizar el cómo y por qué las ha utilizado y esto podría hacerse a través de la identificación de tres tipos de perspectivas referenciales: «signos indexicales», «expresión referencial común» e «informativa del contexto», las mismas que constituyen mecanismos semióticos (Wertsch, 2001, p. 179). En cuanto al mecanismo *mediante signos indexicales*, éste implica una presuposición de que el interlocutor conoce el referente y que puede dirigirse a él mediante los signos deícticos por excelencia: «éste», «aquél». Se asume que cuando un hablante se refiere a «éste», para señalar un objeto, significa que en esa comunicación la información que se requiere es mínima, aunque siempre hay que considerar diferentes niveles de indexicalidad. Por otra parte, otra manera de minimizar la información es a través del mecanismo *expresión referencial común*, que pretende explicar “cómo se introduce un niño en el modo en que los objetos cotidianos se identifican en el habla”, es decir, reconocer la forma más común para dirigirse a un objeto



o situación, decidida por una comunidad de habla, seleccionada entre una variedad de posibilidades (Wertsch, 2001, p. 180). Finalmente, otro mecanismo semiótico es la *expresión referencial informativa del contexto*, donde de una manera claramente intencionada, en la interlocución se introduce más información que en los anteriores mecanismos. Sucede en los casos en que el hablante no entiende la definición de la situación si no se le proporcionan más referentes.

Como se advierte en los mecanismos señalados, su reconocimiento e intencionalidad asegura conseguir la intersubjetividad en una definición de la situación.

Un segundo mecanismo semiótico, que según Vygotsky (2000) se da en la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico es la *abreviación*. Al respecto señala que “«la primera y más importante» propiedad del habla interna es su «sintaxis única abreviada»” (Wertsch, 2001, p. 185). Este mecanismo se refiere al uso que el hablante realiza para definir una situación, que puede aparecer de manera explícita (no abreviada) o sólo con algunas representaciones lingüísticas (abreviada).

El análisis que Wertsch (2001) hace de la mediación semiótica de Vygotsky (2000), nos lleva a analizar cómo un docente puede aprovechar los mecanismos semióticos, entre otros, de la perspectiva referencial y la abreviación, para crear varios niveles de intersubjetividad, esto a través de desafíos semióticos que posibiliten el acceso del niño a definiciones de la situación más adecuados. Un ejemplo del mecanismo referencial se da cuando un docente utiliza más información del contexto de manera intencionada, para que el niño entienda mejor sobre una situación determinada.

Otro mecanismo semiótico es la abreviación, explicado como fenómeno del habla interna, el cual se refiere al uso que el hablante realiza para definir o dar a conocer una situación, la que puede hacer de manera explícita (no abreviada) o con sólo algunas representaciones lingüísticas (abreviada). Aquí el grado de intersubjetividad del niño,

determina cuándo un adulto, docente o padre, requiere o no, emitir explicaciones amplias sobre una situación (abreviadas o no abreviadas) (Wertsch, 2001, 185). Por tanto, para Vygotsky (2000) toda actividad psicológica implica una mediación semiótica que es abordada desde distintos tipos de funciones del habla, entre otros: de señalización, de significación, social, individual, comunicativa, intelectual, nominativa, indicativa, simbólica, que Wertsch (2001, p. 104) categoriza en pares opuestos:

Función de señalización *versus* función significativa

Función social *versus* función individual

Función comunicativa *versus* función intelectual

Función indicativa *versus* función simbólica

Las funciones que desvela Vygotsky (2000) muestran que la realidad social como estructura compleja implica un sinfín de posibilidades para ser interpretada: depende de quién la investiga, de sus referentes teóricos para construir el objeto de estudio, su ideología (creencias, valores, percepciones y experiencias personales o inducidas por la realidad social) y los recursos metodológicos que le sirvan de orientación para dicha interpretación.

## **2.4. La teoría de la significación**

El análisis de la construcción de significados de un grupo de profesores es el tema central en este trabajo de tesis, de ahí que cobre vital importancia buscar en las Teorías del Sentido, del Significado, de la Interpretación, en la Filosofía del Lenguaje, los fundamentos que pueden ser marco para describir y explicar dicha construcción semiótica que se genera en la cotidianeidad de la tarea escolar.

La búsqueda de una Teoría del Sentido resulta infructuosa ya que no existe una teoría como tal, sino que se entretajan otros enfoques del campo de la significación, de la

comunicación o lenguaje, de la filosofía, de la filología, de la historia, por citar los más cercanos. Por ello, voy acudir a las aportaciones de varios teóricos respecto de la teoría del sentido para tener un panorama general de este campo.

#### **2.4.1. Teoría del sentido**

A través de la historia, el sentido ha sido interpretado y explicado, desde diferentes posturas y enfoques. Valga remitirnos a los clásicos de la antigüedad para encontrar una preocupación filosófica por explicar, a través de la definición del signo, el sentido del mundo, de la esencia del hombre, del sentido de las palabras. El signo, en las distintas épocas, es una dimensión que ha transitado como vía para la construcción de una teoría del sentido.

La obra de Eliseo Verón (1998), *teoría de la discursividad o teoría de los discursos sociales*, representa un trabajo importante para recuperar el proceso histórico en la construcción de la teoría del sentido a partir de la discusión de dos posicionamientos que marcaron la pauta en los estudios de la significación en el Siglo XX: el de la lingüística Saussure, (1916)<sup>9</sup>, un modelo binario situado en el plano de la lengua que influyó durante muchos años el pensamiento sobre el lenguaje, que ignoraba la producción de sentido, como señala el propio Verón (1998); y el del pensamiento discursivo, que introduce un tercer elemento en los procesos comunicativos Peirce y Frege (citado en Verón, 1998, 124)

Aunque la tradición saussureana reaparece con gran influencia 50 años después de su surgimiento, este renacimiento dio lugar, con la aparición del discurso como nueva dimensión, a una reformulación sobre la producción comunicativa, donde lo social emerge como un elemento más de significación.

---

<sup>9</sup> Cuando me refiera a la obra de Ferdinand de Saussure como aportación universal, voy a referir 1916, fecha en que fue publicada por sus discípulos, la obra *Cours de linguistique generale*, su tesis esencial,

El pensamiento terciario que sustenta el trabajo de Verón (1998), muestra aspectos esenciales para definir una teoría del sentido, entre otros resumo lo siguiente:

- Recupera dos problemas que habían sido ignorados por la lingüística y la semiología: la materialidad del sentido y la construcción de lo real en la red de la semiosis conceptualizada como sistema productivo.
- Considerar que para el análisis del sentido el punto de partida solo puede ser el *sentido producido*.
- La posibilidad de todo análisis se basa en la hipótesis de que el sistema productivo deja huellas en los productos, entonces analizando productos, se apunta a los procesos.
- La semiosis se refiere al estudio de los fenómenos sociales en tanto *procesos de producción de sentido*.
- Una teoría de los discursos sociales contiene una doble hipótesis: toda producción de sentido es necesariamente social; todo fenómeno social es, en una de sus dimensiones, un proceso de producción de sentido.
- La doble condición sólo puede ser develada en el discurso, que constituye una configuración espacio-temporal como producto de sentido, de ahí que se reconozca entonces que el análisis de los discursos, es el parteaguas para el estudio de *la construcción social de lo real*
- Toda producción de sentido tiene una manifestación material: texto lingüístico, imagen, sistema de acción cuyo soporte es el cuerpo, etcétera, materias sensibles investidas de sentido que son *productos de la semiosis*.

- Los discursos sociales se determinan bajo dos condiciones: de producción y de reconocimiento, que puestas en relación con un conjunto significante, hace posible el análisis del discurso.

Los puntos anteriores reafirman que en el funcionamiento de una sociedad el sentido está en todas partes, tanto como se encuentra lo ideológico y el poder. El tratamiento de alguno de estos aspectos ha de responder al interés de la investigación, por ello es vital que se conozcan las posturas más representativas sobre el sentido y su relación con el lenguaje y con el texto.

No son pocos los teóricos que abordan la teoría del sentido como preocupación fundamental en alguna de sus tesis. Me permito recuperar algunas aportaciones esenciales en este campo para entender el sentido en los textos, que por otra parte se complementan, en tanto que se generan desde visiones e intereses investigativas muy particulares,

Por ejemplo, para Husserl son los actos los que dan significado, y los precisa en la cita recuperada de Félix Martínez:

Husserl atribuye a actos subjetivos del hablante el poder de "animar" las palabras usadas y "darles sentido": son ellos "los actos que dan significado o sentido" a las expresiones, que sin esa animación serían meramente 'sonidos de palabras'. Esto presupone que las palabras o las oraciones, no tienen de por sí sentido. Lo reciben del acto intencional del hablante. El sentido de la oración ha de ser percibido, de algún modo, independientemente de las palabras usadas, pues sin esa percepción ellas serían, para el oyente, inertes, ineficaces. (En Félix Martínez Bonati, 1999)

En el caso de Beneviste (1974), este autor reconoce la dualidad lenguaje-discurso, donde el sentido adquiere una manifestación polimórfica, quedando expresado:

El sentido tiene cara de medusa,... en esta idea de que en el lenguaje no sólo hay representaciones conceptuales, de acciones y pasiones: en el lenguaje interviene una

instancia de enunciación muy variable, inscrita en el texto, que transforma los relatos en discursos (por discurso entendemos el texto –de cualquier sustancia expresiva- que, además de representar algo, representa e inscribe en su interior la forma de su propia subjetividad e intersubjetividad...) Benevise (en Fabbri , 2004, p. 84)

Cuando Iuri Lotman se refiere al sentido en los textos, lo hace mostrando que los sistemas semióticos tienen otra función que va más allá de comunicar:

Además de la función comunicativa, el texto cumple también una función formadora de sentido, interviniendo en este caso no en calidad de embalaje pasivo de un sentido dado de antemano, sino como *generador de sentidos*. A esto están ligados los hechos reales, bien conocidos por los historiadores de la cultura, en los que no es el lenguaje el que precede al texto, sino el texto el que precede al lenguaje... Al poseer ya un texto (verbal, escultórico, arquitectónico), nos hallamos ante la tarea de reconstruir el código por el texto. Al reconstruir el código hipotético, apelamos un texto real (o semejante a él) (Lotman, 1996, p. 87)

Paul Ricoeur es sin duda una autoridad cuando se trata de definir el sentido de los textos. D'Aloisio (2011) recupera los elementos centrales de su tesis donde la interpretación aparece como elemento integrador:

La comprensión aborda la totalidad del discurso a partir de una referencia relacional. El significado del texto no está detrás, oculto, sino en aquello de lo que se habla, el conjunto de referencias al mundo. Para restaurar su sentido, recupera el contexto y reconstruye la enunciación. En la explicación se analizan los elementos pero no establece las relaciones entre los mismos, sólo se reinstala el sentido a partir de un contexto mayor de comprensión. La interpretación es el proceso que engloba a ambos, a los signos escritos, se cierra haciendo legible un texto extraño. (D'Aloisio, 2011, pp. 4-6)

#### 2.4.1.1. Un caso particular, Roland Barthes

*Roland Barthes* deja claro en el artículo “La Cocina del sentido” (Anexo 1) los principios por los que define el sentido como cualidad del hecho. Por ser un texto breve, vale la pena integrarlo completo, también porque uno de los modelos que fue aplicado en la construcción de sentido de los relatos y registros de los profesores que constituyen el universo de los sujetos de la investigación de esta tesis doctoral, está sustentado en el trabajo de este autor.

Pero también Barthes (2003) establece la pluralidad como uno de los principios para definir el sentido. En el análisis que hizo de la novela *Sarrasine* (1842), señala que interpretar un texto no es darle un sentido, sino apreciar el plural de lo que está hecho. Al respecto afirma:

El análisis estructural del relato (al menos tal como yo lo concibo) no intenta establecer *el* sentido del texto, no busca ni siquiera establecer *un* sentido del texto; difiere fundamentalmente del análisis filológico, porque no apunta a detectar lo que yo llamaría el lugar geométrico, el lugar del sentido, el lugar de las posibilidades del texto. De la misma manera que una lengua es una posibilidad de palabras (una lengua es el lugar posible de cierto número de palabras, a decir verdad infinito), de la misma manera, lo que este análisis quiere establecer indagando la lengua del relato es el lugar posible de los sentidos, o también la pluralidad de sentidos o el sentido como pluralidad. Cuando se dice que el análisis busca o define el sentido como una posibilidad, no se trata de una conducta o una opción de tipo liberal; para mí, en todo caso, no se trata de determinar liberalmente las condiciones de posibilidad de la verdad, no se trata de un agnosticismo filológico; no considero la posibilidad del sentido como algo previo, indulgente y liberal, a un sentido cierto; para mí, el sentido no es una posibilidad, no es *un* posible, es el *ser mismo* de lo

posible, es el ser de lo plural (y no uno, dos, o muchos posibles). Barthes, 2003, p.

291

### **2.4.2. Teoría del significado**

La teoría del significado en su definición también se entrecruza con diversos posicionamientos de autores y escuelas. Menciono apenas como bosquejo, algunos puntos de vista que considero apoyo importante en la construcción teórica de esta tesis doctoral.

#### **2.4.2.1. Filosofía del lenguaje**

Una teoría general del significado deviene de la propia filosofía, en particular de la filosofía del lenguaje, y es que los signos son en primera instancia de carácter lingüístico; y posteriormente, se valen y se refieren a otras expresiones susceptibles de traducirse por el propio lenguaje, teniendo como condición ser reconocidos socialmente. Michael Dummett (1999), reconocido como filósofo del lenguaje, escuela en la que él mismo se inscribe, es el principal exponente de la teoría del significado en la filosofía analítica. En este enfoque explica que el campo de esta teoría es entender por qué las palabras tienen el significado que tienen; busca en el plano lingüístico construir esta teoría, ya que se trata de explicar la relación entre palabras, oraciones y contexto, es decir, una filosofía que centra el análisis en el lenguaje. Para que una oración tenga significado ha de tratarse de una oración completa que se va a reconocer como operativa. Por ejemplo, cuando se hace una pregunta, comentario, afirmación que puede ser interpretado en su uso por otro hablante del mismo contexto, se trata de una oración operativa.

La filosofía de Frege (1973) fue determinante para la construcción de una teoría del significado que pudiera ofrecer una explicación del sentido. Es necesario entender lo que este autor postuló como *el tercer reino* como vía para recuperar la objetividad del



pensamiento, sin embargo, objetividad que Dummett (1999) puede asegurar sin seguir este razonamiento, para esto señala: “basta aceptar el hecho de que el uso de un lenguaje es una práctica común en la que sus hablantes han aprendido a comprometerse (a implicarse, *engage*), y esta práctica común de los hablantes del lenguaje es suficiente para garantizar la objetividad de nuestros pensamientos y su accesibilidad para los demás”. (Dummett, 1999, pp. 91-101)

Entonces, la principal tesis de Dummett (1999) habla de la capacidad del hombre en captar y expresar los pensamientos por medio del lenguaje, lo que implica la existencia de una teoría del significado que cruza todo proceso comunicativo (Lecea, 2011, p. 48)

#### **2.4.2.2. Pensamiento y lenguaje en la teoría del significado: Ludwig Wittgenstein**

Wittgenstein (2012) es otro de los referentes respecto de la teoría del lenguaje como marco para una teoría del significado, ya que sus planteamientos son cuestionados por él mismo, lo que marca dos etapas en su producción científica. En esta investigación son especialmente relevantes los de su segunda etapa, planteados en su obra "Juegos Lingüísticos o Juegos de Lenguaje".

Algunas de las tesis que cambia radicalmente son las que se refieren al lenguaje declarativo como vía para hablar de la realidad, en tanto que las estructuras lingüísticas la expresan de manera fiel, es decir, la relación palabra-significado se asocia con un significado unívoco.

En dicha etapa reconoce que el lenguaje no se limita a la descripción de la realidad sino que el lenguaje es utilizado por el hombre para manifestar su pensamiento, sus sentimientos e ideales. Este autor señala que:

El lenguaje es un instrumento de la vida, por lo que habrá tantos tipos de lenguaje como esferas fundamentales de la vida. Los juegos de lenguaje son los diferentes tipos de lenguaje. El número de tipos de lenguaje no está dado de una vez por todas

pues los juegos de lenguaje cambian, nacen nuevos tipos y desaparecen otros  
(Wittgenstein, 2012 p. 23).

Muestra algunas situaciones para ejemplificar algunos de los juegos del lenguaje: "Dar órdenes y obedecerlas; describir un objeto según su apariencia; relatar un suceso; formar y comprobar una hipótesis; inventar una historia; actuar en teatro; cantar a coro; adivinar acertijos; hacer chistes y contarlos, resolver un problema de aritmética práctica; suplicar, agradecer, maldecir, saludar, rezar" (Wittgenstein 2012, 23).

Como se advierte, se aleja de la tesis que afirmaba que los conceptos tenían un significado preciso y con el ejemplo de la palabra *juego* muestra que el significado de un término está determinado por su uso en los distintos contextos.

En otra tesis que define como *los parecidos de familia*, busca demostrar que las cosas y conceptos de la realidad sólo tienen parecido de familia en tanto que comparten algunos rasgos pero que nunca llegan a tener rasgos idénticos. Explica que "en la esencia de los juegos no existe una propiedad, ni mucho menos un conjunto de propiedades, que deba estar presente en todas y cada una de las actividades que llamamos juegos" (Wittgenstein 2012). Considera que en el lenguaje se da esta misma característica.

## **2.5. La disciplina semiótica**

### **2.5.1. Definición de la semiótica como disciplina de los signos**

Se ha hecho énfasis a lo largo de este trabajo, en que la realidad no es más que la representación de la misma, la que se construye cada sujeto individual y que luego pone en común con los Otros; y que se puede objetivar epistemológicamente, siempre y cuando, quien enfrente su interpretación, tenga claro un panorama general del campo disciplinar de la semiótica, las nociones de texto y cultura desde la perspectiva semiótica, y el reconocimiento del signo como realidad social.

Quienes asumen el rol como investigadores en situación, dentro de un marco de la reflexión de una “realidad social” como es la escuela, han de partir de reconocer, en el sentido que lo señala Eduardo Vizer (2003), que como sujetos sociales habitamos universos de sentido –preconstruidos- dentro de un marco histórico-cultural, que toma forma de círculos concéntricos, donde siempre desde un centro (una subjetividad), una posición de actor-observador nos reconocemos a nosotros mismos y a los Otros como cohabitantes de una misma “realidad objetiva”, la cual es construida desde un sujeto individual que pone en relación la fantasía y los sentimientos, los imaginarios productos de la cultura y desde luego, los objetos del mundo material que le dan una historia de vida única en el tiempo y en el espacio, al respecto el autor señala:

Los objetos acompañan al sujeto y lo ayudan a construir un sentido y un simulacro de la realidad (la televisión, Internet, e-mails, los chats, alimentan esta fantasía de co-existencia- tecnológicamente controlada). Los objetos tienen materia, las nuevas tecnologías de información y comunicación y la ingeniería biotecnológica han pasado a ser además de herramientas, habitantes y actores [...] En nuestros tiempos pragmáticos, el ser ya no es lo que era; el ser no deviene, y tampoco es, sino que se hace. Vivimos un mundo ideológicamente “abierto”, pero –paradójicamente- sin tiempo y sin historia. El imaginario posmoderno no exige ni realidad ni sentido, ya que ambos se realizan en la acción de hacer y en la objetivación de objeto (Vizer, 2003, pp. 165-166).

¿Cómo entender el sentido de la realidad social como la plantea Eduardo Vizer (2003)? Él mismo señala la necesidad de objetivar los hechos para construir su sentido. Un camino natural para reflexionar tales aportaciones es desde la teoría semiótica, pues como disciplina de los signos, proporciona herramientas para significar los hechos sociales, que involucran por cierto el lenguaje, la comunicación y las acciones.

La semiótica como disciplina que estudia los “sistemas” de significación, ha alcanzado su status propio en un recorrido que transita del estudio del aspecto sónico del lenguaje, que tiene su origen en los territorios de la lógica, a la interpretación de cualquier acto de cultura asumida como texto. Son tan diversos los campos en los que la semiótica ha concurrido para alcanzar un reconocimiento como disciplina que aún se perciben serios problemas tanto en terminología para definirla —semiótica para Peirce (1987), desarrollada en Estados Unidos y semiología para los seguidores de Saussure (1916) a la que se adhiere la tradición europea—, como en su campo de aplicación. Veamos algunos ejemplos para evidenciar este aparente desacuerdo.

Para Peirce (1987), es la doctrina de la naturaleza esencial de las variedades fundamentales de toda posible semiosis, se trata de una distinción entre tres clases básicas de signos: el “icónico”, el “indexético” y el “simbólico”; para Saussure, se trata de una ciencia, a la que define como semiología, que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social; para Charles Morris, (1938)<sup>10</sup>, signos, lenguaje y conducta, una doctrina comprensiva de los signos; Humberto Eco (1991), la considera una técnica de investigación que explica de manera bastante exacta cómo funciona la comunicación y la significación.

Aunque no es claro lo que representa hacer semiótica o hacer análisis semiótico de un texto verbal o no verbal, para las distintas posturas, existen puntos de coincidencia entre los estudiosos en considerarla como vía para la exploración de las condiciones y mecanismos de la significación, es decir, tanto para identificar los distintos componentes de la Semiosis como para clasificar los diferentes tipos de signos y niveles. En este sentido Humberto Eco (1991), explica que la semiótica se ocupa de cualquier cosa que pueda considerarse como signo; signo es cualquier cosa que pueda considerarse como sustituto

---

<sup>10</sup> Cuando me refiera a la aportación central de Charles Morris, voy a citar el año 1938, fecha en que aparece su obra que señala un cambio de rumbo en los estudios semióticos.

significante de cualquier otra cosa, es decir, aplica a todo lo que puede usarse para representar una realidad. Además ofrece recursos tanto para entender todos los procesos culturales como *procesos de comunicación*, porque en ellos subyace todo un *sistema de comunicación*, como para analizar un *texto*, asumido éste como un acto de comunicación, —toda la cultura viene a ser texto para la Semiótica— (Eco, 1991, p. 24).

La semiótica también se define como la construcción de una realidad social (o una cultura) donde el lenguaje constituye uno de los sistemas semióticos con su propio sistema de codificación que sirve de base para otros sistemas comunicativos entendido el lenguaje como semiótica social. Significa interpretar el lenguaje dentro de un contexto sociocultural, en el que la propia cultura se interpreta en términos semióticos, como un sistema de información. Esta disciplina se ha aplicado en los campos de la arquitectura, cine, teatro, literatura, la moda, señales de tránsito, arte, juegos, normas sociales, medios de comunicación. Y desde el campo investigativo se ha estudiado el sentido de diversas manifestaciones comunicativas de una realidad social determinada, expresadas en el lenguaje oral, escrito o representativo, por ejemplo el lenguaje político o el discurso en la escuela, entre otros.

En esa definición aparecen estudiosos de la semiótica como Paolo Fabbri (2004), que dan “un giro semiótico” a la concepción de la disciplina cuando señala por ejemplo que “uno de los momentos esenciales de la semiótica es, sin duda, el estudio de la narratividad dentro de un análisis de la significación” (Fabbri, 2004, 57); o bien, cuando afirma que la disciplina debe pensarse en *actos de sentido*: “la semiótica también debe concebir los signos como acciones, como transformaciones de situaciones, como planteamiento y modificación de actores, espacios y tiempos” (Fabbri, 2004, 62).

### **2.5.2. Las dimensiones: sintáctica, semántica y pragmática**

Si bien Charles Morris (1938) tiene como antecedente los principios que Peirce (1987) utiliza para definir la semiótica, fue criticado al valorar sus aportaciones como una versión distorsionada de sus ideas. Las propuestas concretas de ambos son: Peirce (1987) propone una filosofía semiótica planteada desde categorías universales de la percepción, en tanto Morris habla de una ciencia de los signos con base biológica centrada en el comportamiento.

Sin embargo, Morris (1938) no puede dejar de lado su propia tesis que define a la semiótica como ciencia de la semiosis y cuyo ámbito de estudio sitúa en tres dimensiones: la sintáctica, la semántica y la pragmática, por las que se genera el sentido en cualquier situación comunicativa o definición del lenguaje. Por tanto desde la perspectiva de signo se estudian tanto los signos, sus significados y los sistemas en los que los signos se organizan como los distintos usos de los signos que hace el sujeto social para comunicarse. Este autor,, reconocido como importante sistematizador de la semiótica, enfatiza la relación entre la significación y la comunicación, cada una con su propio ámbito pero imposibles de disociar. Tanto el estudio de la comunicación como su realización efectiva se apoyan necesariamente en la significación, pues para que la comunicación tenga lugar se necesita transmitir un mensaje elaborado a base de signos. Por consiguiente, aclarar la naturaleza del signo es básico para aclarar también la naturaleza de la comunicación (Soto, 2010). Entonces, la comunicación es el vehículo por el cual, un mensaje es descifrado por un receptor en tanto producción de signos. En dicha producción, como acto de significación, se identifican las dimensiones o momentos constitutivos de la semiótica que se han señalado antes:

- **SINTÁCTICA:** En este nivel se establecen las relaciones de orden entre los componentes del objeto que generalmente está representado por estructuras

lingüísticas identificadas cotidianamente como oraciones, es decir, es el plano donde las palabras aparecen enlazadas de tal manera que le dan sentido al mensaje.

- **SEMÁNTICA:** Es el nivel de los significados lingüísticos, donde el producto es la relación existente entre los signos y los objetos que representan; entre la forma y lo que significa la forma. Constituye un sistema donde se generan y expresan los diferentes lenguajes, dando sentido y significado al objeto que es la comunicación. Se refiere al significado que un usuario asigna a un símbolo, una palabra, un código o una representación.
- **PRAGMÁTICA:** definida desde su sentido etimológico (vocablo griego, "pragma", acción), se refiere a la práctica comunicativa de un hablante, cuya manifestación como usuario de una lengua en un contexto y situación determinados, genera una respuesta en el otro a partir de la decodificación de un mensaje y del rol del contexto en ellos, es decir, la pragmática es la interpretación y aplicación del objeto desde lo funcional.

Los niveles del signo propuestos por Morris (1938) se dan en cualquier situación comunicativa, ya que la comunicación verbal está constituida por oraciones que integrar grupos de palabras o *significantes*, que han sido combinadas de manera formal y hasta cierto punto arbitraria por el hablante de acuerdo con su contexto. Para entender la oración hay que saber el significado de los elementos, por ejemplo, en la expresión: “*si no van a poner atención, la puerta está muy ancha, nadie se atora*” la **relación sintáctica** se da entre una oración condicional y sus agentes...la combinación de las palabras no es muy convencional en tanto que están implícitos los sujetos (profesor-alumnos) así como una oración consecuente que bien pudiera ser: “*pueden salir de clase*”, sin embargo, se advierte que la relación entre los signos lingüísticos están combinados de tal manera que cada palabra remite a un significado, lo que nos lleva a **un nivel semántico**, en las que se

advierde que las relaciones se dan entre el signo y el referente, por caso la oración condicional “*si no van a poner atención*” remite a la amenaza de un profesor(a) a un grupo de alumnos, en un posible contexto educativo de adolescentes (nivel connotativo del mensaje); los agentes “*la puerta está muy ancha, nadie se atora*”, implican un mensaje irónico expresado a través de una expresión metafórica, es decir, el significado que se le da a determinados significantes se realiza de acuerdo con una convención lingüística que sólo los usuarios de ese registro de lengua, lo utilizan y decodifican, **nivel de la pragmática**.

Es importante no perder de vista que la relación entre los niveles determinan el significado. En el ejemplo anterior si la oración “*la puerta está muy ancha*”, cambia de contexto, el mensaje tendrá sin duda, un significado distinto. Lo que se explica con el triángulo semántico que se establece entre el significado (objeto mental), el referente (la realidad); y un significante (imagen acústica o símbolo).

En este rápido bosquejo de la teoría semiótica se rescata la posibilidad de analizar en algunos de estos campos, los hechos educativos vistos como una realidad social donde interactúan sujetos con intenciones, valores, creencias y percepciones individuales, que se manifiestan en los más diversos actos semióticos.

### **2.5.3. Semiótica y signo, un recorrido histórico**

La semiótica, definida como una teoría de los signos, es una disciplina relativamente nueva, aunque con antecedentes que datan de alrededor de dos mil años. Si bien distintas civilizaciones antiguas incursionaron, con mayor o menor acierto, en la cuestión del signo, hay que señalar que algunas culturas prestaron mayor atención y obtuvieron frutos teóricos de mayor relieve que otras. Ante todo, hay que distinguir las reflexiones sobre el lenguaje entre los hindúes. Como ha señalado el investigador francés Georges Mounin (1974, p. 68): “Con la India antigua se encuentra probablemente la primera



reflexión manifiesta que han tenido los hombres ante el lenguaje; y sobre todo, la primera descripción de una lengua como tal. No es lo menos asombroso la extraordinaria calidad alcanzada desde un principio por esta primera descripción”.

Los hindúes hicieron grandes aportaciones a la lingüística y, por tanto, al conocimiento del signo. Pero esto fue ignorado por mucho tiempo por los especialistas europeos. Mounin (1974, p. 73) señala:

Europa solo ha podido alcanzar tal análisis de la segunda articulación dos milenios más tarde, y en gran parte por influencia del descubrimiento del sánscrito. Es justo hacer observar que este notable análisis ha quedado sin influencia en la historia de la lingüística porque ha sido ignorado por el mundo occidental, pero es un punto de vista europeo-céntrico. Desde el punto de vista de la antropología general, el hecho importante es que una civilización de hace más de dos milenios había alcanzado esta altura de conocimiento lingüístico. Otra importante aportación se debió a los fenicios, en este caso no tanto en lo que se refiere al conocimiento mismo del signo lingüístico, cuanto en su *modelación y perfeccionamiento* (cfr. Georges Mounin: ob. cit., p. 79). La escritura fenicia sienta las bases de una escritura alfabética consonántica, que habría de influir poderosamente en otras lenguas, como la griega, en la cual se alcanzaría una escritura alfabética tanto consonántica como vocálica. A partir de este elemento, se produce una verdadera revolución en la percepción del lenguaje y, de hecho, es una primera y fundamental aproximación implícitamente teórica al signo. R. Weill ha señalado lo siguiente:

Hay que comprender [...] que esta invención del alfabeto era en realidad un problema profundo y difícil, muy nuevo para el espíritu humano, que exigía todos los procedimientos de la observación y del razonamiento para un análisis del lenguaje que acabara por realizar y formular claramente que el lenguaje humano puede descomponerse en un reducido número de articulaciones, a cada una de las cuales basta un signo para representarla (citado en Mounin, 1974, p. 85).

### 2.5.3.1. *La semiótica en la tradición clásica*

Los griegos de la Antigüedad, por su parte, enfrentaron la cuestión del signo lingüístico desde una filosofía de alto calibre —los sofistas, Sócrates, Platón, Aristóteles, entre otros (1977 versión)—. Incluso Heráclito, al construir lo que hoy, para algunos filósofos, fue el primer ensayo de una dialéctica filosófica, construyó algunos de sus famosos enunciados sobre la base de un análisis primitivo, pero muy agudo, de la morfología y la semántica de algunos signos, como cuando establece una contraposición filosófica entre el término griego *biós*, “arco como arma” y *bíos*, “vida”, queriendo significar que dos signos que son cuasi-equivalentes resultan paradójicamente opuestos: el *biós*, “arco”, mata, mientras que “*bíos*” es la vida misma. Platón, como se sabe, dedicó su diálogo socrático *Cratilo* a la cuestión de la relación del signo con la realidad, vale decir, la cuestión, importante si las hay, de si el signo lingüístico es motivado o inmotivado. En un pasaje de *Cratilo* se encuentra una reflexión de gran importancia:

SÓCRATES.—Entonces, Cratilo, es posible aprender las cosas sin el auxilio de los nombres.

CRATILO.—Así parece.

SÓCRATES.—¿Y por qué medio crees que se puede aprender? ¿Puede ser otro que el más natural y razonable, es decir, estudiando las cosas en relación de unas con las otras, cuando son del mismo género, y cada una en sí misma? Lo que es extraño a las cosas y difiere de ellas, no puede mostrarnos nada que no sea extraño y que no difiera de ellas; nunca podrá mostrarnos las cosas mismas.

CRATILO.—Me parece cierto lo que dices.

SÓCRATES.—Veamos, ¡Por Zeus!, ¿no hemos reconocido muchas veces que los nombres bien hechos son conformes a los objetos que ellos designan, y que son imágenes de las cosas? (citado en Hernández, 1953, pp. 106-107).

Sócrates, protagonista de este importante diálogo platónico, concluye haciendo que Cratilo, su interlocutor, reconozca que el signo lingüístico es motivado. Aunque en la contemporaneidad esta idea no es ratificada, al menos no de la manera en que Platón la formulara, lo realmente vigente hasta hoy en el diálogo *Cratilo* es el examen minucioso de los pro y los contra en cuanto al carácter motivado o inmotivado del signo lingüístico; y aunque Sócrates apele a unas etimologías inconsistentes, lo que resulta por completo válido es el examen de la esencia social o gnoseológica del signo. Aristóteles, a su vez, se concentró en los significados lógicos y las estructuras de los enunciados. Es importante destacar que en la lógica aristotélica los signos —y las categorías establecidas por el filósofo griego— desempeñan un papel de importancia fundamental para la constitución del método deductivo y sobre todo inductivo manejado por el famoso filósofo. Precisamente en este punto de vista metodológico y lógico de Aristóteles habrá de basarse Peirce (1987) para trabajar con la argumentación lógica.

Otra cuestión de gran importancia en los enfoques helénicos acerca del signo, es su polémica, que habría de durar siglos, entre los analogistas, que defendían la idea de que los signos se forman por similitud, y por tanto el léxico es un inventario de analogías, y los anomalistas, que consideraban que, por el contrario, todo léxico crece sobre la base de diferencias deliberadas. Esto significaba, en el fondo, un interés muy particular por cuáles son los mecanismos de generación de los signos lingüísticos, y es una cuestión que llega hasta nuestros días.

Los romanos heredaron esta polémica, pero estuvieron más interesados por la cuestión de la analogía. El propio Julio César (s.f.) escribió un libro, hoy perdido, titulado *De Analogia*, en que probaba que los signos de la lengua se generan por analogía y que las anomalías son exactamente excepciones y no regla.

### 2.5.3.2. *La semiótica en la Edad Media*

En el 312, en la víspera de una batalla contra Majencio, su rival en la península Itálica e hijo de Maximiano, se dice que Constantino I el Grande soñó cómo se le apareció Cristo y le dijo que grabara las dos primeras letras de su nombre (*XP* en griego) en los escudos de sus tropas. El día siguiente, la leyenda dice que vio una cruz superpuesta en el sol y las palabras “con esta señal serás el vencedor” (en latín, *in hoc signo vinces*). Derrotó a Majencio en la batalla del Puente Milvio, cerca de Roma, en octubre de ese año (312). Esta anécdota, histórica o no, se difundió de una manera muy amplia y contribuyó a subrayar la noción de la Cruz, emblema de toda la cristiandad, como *signo*. De aquí que, ya en la Edad Media, cuando la actividad intelectual de los monjes cultos se concentró en continuar las reflexiones que había desarrollado, para Europa, la filosofía griega, en particular con Platón y Aristóteles (1977 versión), se fuera acrecentando, gradualmente, un determinado interés por el *signo*, el cual, por lo demás, sería considerado, salvo excepciones, desde un punto de vista más filosófico que estrictamente lingüístico.

San Agustín explica que así como Dios es fuente del *ser* (Dios Padre), fuente de la *verdad* (Dios Hijo) y fuente del *valor* (Espíritu Santo), así las cosas *existen*, son *inteligibles* y *valen*. Las cosas de la realidad son *signo* de la Trinidad.

El enfoque filosófico del signo es de gran importancia, sobre todo porque se vincula con la Escolástica, momento de la historia de la filosofía en el cual la meditación filosófica se vincula de manera muy estrecha con la educación en el Medioevo. Véase, por ejemplo, lo que señalaba Michele Federico Sciacca sobre los caracteres de la Escolástica: “Por filosofía escolástica se entiende la filosofía, del s. XI al s. XIV, enseñada en las *escuelas*” (Sciacca, 1950, p. 200).

San Agustín, Obispo de Hipona, no sólo fue uno de los grandes filósofos de la Alta Edad Media, sino que, por esa misma vía, reflexionó sobre el signo, de modo tal que el

estudio del signo, no se completa si no se toma como referente obligado el trabajo filosófico de San Agustín, considerado el más grande de los Padres de la Iglesia Latina y uno de los más grandes pensadores que ha dado la humanidad —cristiana, humana y universal—. (Tirado, 1966, p.11)

En los remotos antecedentes medievales de la semiótica como disciplina de los signos, la obra agustiniana es importante por dos razones esenciales: por constituir el enlace con la tradición clásica, particularmente con Platón, en tanto las especulaciones respecto al signo, y con las escuelas filosóficas de todos los tiempos posteriores a la Edad Media.

En el Ensayo De La Doctrina Cristiana: De las cosas y los signos y De los Signos y de las Letras (1966), se recupera su definición sobre el signo, puesto que constituye la base para la definición de la misma semiótica:

Toda instrucción se reduce a enseñanza de cosas y signos, más las cosas se conocen por medio de los signos. Por lo tanto, denominamos ahora cosas a las que nos emplean para significar algo, una vara, una piedra, una bestia. No hablo de aquella vara de la cual leemos que introdujo Moisés en las aguas amargas para que desapareciera su amargura; ni de la piedra que Jacob puso de almohada debajo de su cabeza; ni de la bestia aquella que Abraham inmoló en lugar de su hijo. Estas son de modo cosas que al mismo tiempo son signos de otras cosas. Existen otras clases de signos cuyo uso se emplea para denotar alguna significación, como son las palabras. Nadie usa de las palabras si no es para significar algo con ellas, lo que llamo signos...todo lo que se emplea para dar a conocer alguna cosa. Por lo tanto, todo signo es al mismo tiempo alguna cosa, pues lo que no es cosa alguna no es nada, pero no toda cosa es signo. (Tirado, 1966, pp. 154-155)

San Agustín diferenció *signos naturales*, como el humo, la huella impresa, la voz de un animal, manifestaciones que sin deseo alguno del sujeto que los percibe, reconocen

por la experiencia y observación, la representación de otra cosa: la existencia de fuego, el paso de un animal, el estado de ánimo o afección de un animal; y *los instituidos por el hombre* “... al tratar de los signos advierto que nadie atiende a lo que en sí son, sino únicamente a que son signos, es decir, a lo que simbolizan” (Ibid.157). Aquí muestra ya de manera excepcional el valor social del signo.

Los signos convencionales desde el punto de vista de San Agustín, son aquellos que los seres humanos se dan mutuamente para manifestar las sensaciones y los pensamientos (movimientos del alma). Reconoce que algunos se manifiestan por el sentido de la vista y los más, por el del oído, al que pertenecen las palabras que considera “los signos más principales para dar a conocer los pensamientos del alma, siempre que cada uno quiera manifestarlos”, ya que con las palabras puede expresar signos que percibe con los otros sentidos; pero de ningún modo podría entender las palabras con los otros signos. (Ibid. 160).

También por convención de los hombres advierte que las letras se inventaron como signos de las palabras y al respecto señala:

De este modo las voces se manifiestan a los ojos, no por sí mismas, sino por estos sus signos propios. Estos signos no pudieron ser comunes a todos los pueblos a causa de aquel pecado de soberbia que motivó la disensión entre los hombres queriendo cada uno de ellos usurpar para sí el dominio. De esta soberbia es signo aquella torre que edificaban con ánimo de que llegase al cielo, en la cual merecieron aquellos hombres impíos no sólo tener voluntades opuestas, sino también diferentes palabras (Tirado, 1966, pp. 160) El trabajo de San Agustín, ha sido un pilar para el desarrollo de la disciplina de los signos. Sus consideraciones son retomadas por Peirce, una de las dos tradiciones consideradas pioneras de la semiótica moderna.

La Edad Media, por otra parte, se interesó mucho por el problema del significado — cuestión central en toda teoría semiótica— y se destacó particularmente la tendencia o escuela llamada de la gramática *De modis significandi*, que hizo que sus cultivadores recibieran el título, que hoy resulta simpático, de “gramáticos modistas”.

### **2.5.3.3. La semiótica en su definición moderna**

El primer acercamiento concreto, incluido el nombre de la disciplina, ya en la Modernidad, se produce en el s. XVII, gracias al filósofo inglés John Locke (1956), quien, en su todavía hoy importantísima obra *Ensayo sobre el entendimiento humano* (*On Human Knowledge*) fue el primero en hablar de semiótica, y de una manera que conserva en cierto sentido su validez. En efecto, en el último capítulo de la mencionada obra filosófica, Locke establece tres grupos de ciencias. El primero está constituido por las *ciencias físicas*, es decir, las que estudian la Naturaleza; el segundo lo forman las *ciencias pragmáticas*, cuyo objeto de análisis son las reglas y acciones humanas, todo lo que permite alcanzar la felicidad mediante el cumplimiento de la justicia. Por último, el tercer grupo es llamado por él, exactamente, *Semiótica*, sobre la cual apunta que es la “Doctrina de los signos; y apunta también el filósofo que “el asunto de esta ciencia consiste en considerar la naturaleza de los signos de que se vale la mente para entender las cosas, o para comunicar sus conocimientos a los otros” (Locke, 1956, p. 728).

Entre el s. XVII y el XVIII, varios pensadores se ocuparon del signo desde el punto de vista filosófico, desde Leibniz hasta Condillac. Luego, la orientación del interés de los estudios del lenguaje hacia la cuestión de la comparación de las lenguas y luego hacia la historia misma de cada una, imprimió un giro diverso a los estudios sobre el lenguaje. Habría que esperar a fines del s. XIX e inicios del XX, en que una serie de figuras y de grupos o escuelas, habrían de sentar las bases para que, más tarde, Ferdinand de Saussure

(1916) pudiera establecer los cimientos de una lingüística estructural, fuertemente ligada a lo que habría de ser la semiótica, mientras que el filósofo norteamericano Charles Peirce (1931), desde la filosofía, habría de contribuir con no menor intensidad a la constitución de la semiótica.

Cabe destacar el papel de una serie de precursores inmediatos, contemporáneos y, también, sucesores cercanos a Saussure y a Peirce. Me refiero, entre otros, al grupo *Wörter und Sachen*, a los *Junggrammätiker*, a la Escuela de Kazán, en Rusia, de la que habría de salir alguien de la talla de Potebnia; a la Escuela de París; a los formalistas rusos, con Roman Jakobson y N. Trubetskoi a la cabeza, quienes, al emigrar de la Rusia comunista, dieron un impulso decisivo a la fundación del Círculo de Praga que, junto con la Escuela de Copenhague, sentarían ya los cimientos profundos que, entre las décadas del cincuenta y el sesenta del s. XX permitirían dar por constituida aquella ciencia semiótica pronosticada en el s. XVII por John Locke.

Los estudios más cercanos a nosotros, considerados pioneros por buscar definir y delimitar el campo de la semiótica, se remontan a las aportaciones de Saussure (1916) y particularmente a las de Peirce (1931) considerado, éste último, como el verdadero pionero de la semiótica. Peirce, quien al igual que Ferdinand de Saussure de forma independiente y por caminos distintos, se propone desarrollar una ciencia que explique *los complejos procesos sociales en que tiene lugar el sentido*. Los dos parten de principios muy diferentes. Saussure concibe una ciencia de naturaleza psicosocial que, aunque de alguna manera dependiente de la lingüística, debía ser más general, puesto que debía ocuparse de todo tipo de signos. Para esa ciencia, aún inexistente según su opinión, propuso el nombre de *semiología*.

Peirce (1987) retoma la concepción que de la semiótica habían tenido los clásicos griegos: primero de Platón y particularmente de Aristóteles, de quien se conocen trabajos



bastantes sistematizados, respecto a esta disciplina. Este acercamiento lo vincula a la lógica, ciencia que va a ser determinante en la definición de la propia disciplina de los signos, la Semiótica, como ya Aristóteles le había llamado. Por otra parte, con una visión más amplia, define la Semiótica, a partir de lo que llama semiosis, entendida ésta última como un proceso comunicativo, que se manifiesta en una acción, una influencia que sea o suponga la participación de tres sujetos, no necesariamente humanos y sí como tres entidades semióticas abstractas: un signo, un objeto y su interpretante (Eco, 1991, p. 32).

Es evidente que Peirce (1987) y sus seguidores van más allá y tienden al estudio de los sistemas de signos sin depender de la lingüística. Los estudios contemporáneos, por acuerdos tomados en la “International Association for Semiotic Studies” (París, 1969), han aceptado el término *Semiótica*, como convención internacional, para referirse a estudios de distintos enfoques (Eco, 1999). Los comentarios y aportaciones que sustentan este trabajo, se asumen en esta propuesta por la conveniencia de encontrar en la semiótica, una forma de abordar científicamente los significados en un hecho educativo, ya que en sentido peirciano, esta disciplina se ocupa de “cualquier cosa que pueda considerarse como signo y éste como cualquier cosa que pueda considerarse como substituto significante de cualquier otra cosa” (Eco, 1991, pp. 9).

Aunque la teoría de Peirce (1839-1914) solo vino a alcanzar una difusión, en verdad trascendente cuando ya las ideas de Saussure estaban siendo esparcidas por la comunidad científica, cronológicamente él antecedió en cierto sentido al investigador ginebrino. Por otra parte, su formación —y de ahí su enfoque— es muy diferente a la del autor del *Curso de lingüística general*. Se reconoce a ambos pensadores como origen de la semiótica tal como hoy se la entiende. De aquí que el intelectual británico Terry Eagleton (2012) lo asuma de ese modo al considerar las ideas peircianas sobre los signos, en más de un aspecto, distintas de las de Saussure:

El fundador norteamericano de la semiótica, el filósofo C. S. Peirce, estableció una distinción entre tres clases básicas de signos: el “icónico”, donde en alguna forma el signo se parece a aquello a lo que representa (v. gr. la fotografía de una persona); el “indexético” (donde el signo de alguna manera se asocia con aquello de lo cual es signo: el humo con el fuego, las manchas con el sarampión); y el “simbólico” (donde, como decía Saussure, el signo es solo un eslabón arbitrario o convencionalmente unido al referente)" (Eagleton, 2012, p.175).

Peirce, en efecto, tuvo una muy sólida formación en ciencias como la matemática y la química, así como en filosofía, en particular en lógica (Zecchetto, 2002, p. 39). Es importante traer a colación aquí que, mientras Saussure fue esencialmente un lingüista, la avidez cognitiva de Peirce se proyectó con éxito en las más variadas direcciones: "Charles Peirce (1931) fue autor de importantes aportes en el campo de la física, la psicología y la astronomía de su tiempo, y es considerado como uno de los precursores del cálculo de proposiciones, clases y relaciones. Demostró de qué modo la lógica podía ser utilizada para investigar los fundamentos de las matemáticas" (Zecchetto, 2002, pp. 39-40).

A esto hay que agregar el dato no menos importante de que se lo considera uno de los fundadores —junto con William James— de la corriente norteamericana denominada *pragmatismo filosófico*. El multifacetismo de sus ideas, la peculiaridad de sus carácter, poco dado a plegarse a la rígida autoridad académica típica del s. XIX, y otros elementos de su biografía, dieron lugar a que este, uno de los más insignes genios del pensamiento en esa centuria, fuera sistemáticamente incomprendido. Solo pudo seguir trabajando gracias a la ayuda de algunos discípulos y admiradores. Incluso su obra apenas fue publicada durante su vida, salvo algunos artículos, de modo que hubo de recopilar sus documentos luego de su muerte, y a ello obedece que sus obras completas hayan sido publicadas bajo el título de *Collected Papers*, “ensayos recopilados”.

Peirce (1987) diseñó lo que hoy es considerada su semiótica peculiar, desde una perspectiva multidisciplinaria, en la cual toman posición rectora la filosofía y la lógica, a diferencia de Saussure, cuya lingüística general se fundaba sobre la base principal del desarrollo de los propios estudios lingüísticos desde el siglo XVII al XIX, a los que el autor ginebrino hacía dar un gran salto cualitativo, de la Sociología de Émile Durkheim y de la Psicología de su tiempo. Como apunta Victorino Zecchetto “es innegable que Peirce fue un pensador original y profundo que abrió caminos en filosofía y en la investigación semiótica. Sobre todo fue un filósofo. Se ubica en la heterogénea corriente filosófica pragmatista” (Zecchetto, 2002, pp. 39-40). En tal sentido, Peirce (1931), si bien innegablemente es uno de los grandes pensadores que fundan la semiótica contemporánea, fue ante todo un filósofo, cuyo pensamiento incluía también una perspectiva cosmológica.

Peirce concibe el signo como una entidad con tres componentes: el *representamen*, el *interpretante* y el *objeto*. En este sentido, conviene tener en cuenta su percepción de cada uno de los tres componentes. El *representamen* lo concibe como una representación de algo, de modo que es un estímulo que se ejerce sobre alguien y funciona como lo que está en lugar de otra cosa. Al respecto apunta Zecchetto: “en resumen, el *representamen* es simplemente el signo en sí mismo, tomado formalmente en un proceso concreto de semiosis, pero no debemos considerarlo un objeto, sino una realidad teórica y mental” (Zecchetto, 2002, p. 52).

El *interpretante* es el efecto que produce el *representamen* en la mente de un receptor. Puede considerarse como el contenido mismo del signo, pues el propio Peirce señala que “un signo es un representamen que tiene un interpretante mental”. [Zecchetto, 2002, p. 53]. La noción de *interpretante* sería fundamental para la semiótica ya consolidada como disciplina en la segunda mitad del s. XX; en el marco de la semiótica, pues, el *interpretante* sería asumido, siguiendo a Peirce (1987), como una cadena de signos cuyos

significados sirven para comprender a otro signo, cuya aparición estimula la aparición de dicha cadena sígnica destinada a explicarlo. Pero esto implica que en la cadena de signos específica de un *interpretante*, puede haber un signo que, a su vez, para ser comprendido, suscite otra cadena sígnica. De acuerdo con ello, entonces el proceso de construcción de cadenas de *interpretantes* es potencialmente infinito.

En el pensamiento de Peirce (1987) tienen gran importancia las operaciones: deducción, inducción y abducción, esta última debida específicamente a Aristóteles, pero poco tenida en cuenta a lo largo de la historia posterior de la filosofía. Como apunta Zecchetto:

Peirce resucitó la reflexión sobre esta antigua forma de argumentar que ya Aristóteles había observado, pero sobre la cual no se había prestado mucha atención. En el siglo XIX con la aparición de las novelas policiales, volvió a cobrar fuerza el modelo abductivo, en razón de que los detectives lo utilizan con abundancia. Peirce mismo, en el citado caso policial del que fue protagonista en Nueva York, nombra el rol importante que desempeñó la abducción. (Zecchetto, 2002, p. 65)

En efecto, Peirce había ilustrado en sus trabajos la abducción con un ejemplo muy claro en su sencillez:

- *Todos los frijoles de esta bolsa son blancos.*
- *Estos frijoles son blancos.*
- *Probablemente estos frijoles provienen de esta bolsa*

Es importante, para la historia del pensamiento, que la constitución de la semiótica se produzca, en el caso de Peirce, a partir de un rescate y una renovación de principios teóricos esenciales de la lógica aristotélica.

Finalmente el *objeto* es aquello aludido por el *representamen*. Sobre el *objeto*, Zecchetto señala: “debemos entonces entender por *objeto* la denotación formal del signo en relación con los otros componentes del mismo”. (Zecchetto, 2002, p. 53].

Las ideas de Saussure (1916) tuvieron igualmente un gran impacto en el pensamiento de fines del s. XIX y principios del XX en relación con el lenguaje y la comunicación, pero en especial en lo que se refiere a la concepción de los signos.

Al respecto, Umberto Eco, en su *Tratado de Semiótica General* (1991) muestra los elementos esenciales para entender la Semiosis en relación con los fenómenos culturales en general. En este sentido, la Semiótica entonces se convierte en una posibilidad para estudiar fenómenos de interacción sociales, en nuestro caso, los hechos de la práctica educativa.

Cabe destacar en primer término, la discusión que se establece para definir esta teoría en tanto llamarla “Semiología” o “Semiótica”. Siguiendo a Saussure (1916), el estudio de los signos, o “Semiología” se trata de una disciplina general dentro de la cual los signos lingüísticos aparecen como un apéndice de ella, pero fundamentales. Entonces la semiótica ha de estudiarse desde dos entidades que se complementan (significado y significante) regidos por un sistema de reglas (lengua); un proceso de comunicación entre humanos (dos como requisito indispensable) que *convienen* intencionalmente expresarse algo (Eco, 1991, pp. 31-32). Vale la pena apuntar aquí que Roland Barthes (1997), con base en la teoría saussureana, invierte la definición original y plantea que los sistemas de signos son reductibles a las leyes del lenguaje.

Como se ha advertido en este recorrido histórico, en el campo de la semiótica, se implican conceptos como símbolos, códigos, signos, cultura, texto, que se definen con y por esta disciplina estableciendo relación con otras ciencias, por ejemplo la Filosofía, la Ciencia Cognitiva, la Filosofía del lenguaje, la Antropología, la Lingüística, entre otras.

#### **2.5.3.4. *El signo como construcción social***

También como proceso histórico, el signo se ha definido en relación con la esencia humana y por lo tanto social. Es importante mostrar en algunos segmentos las aportaciones de teóricos como San Agustín, Saussure, Peirce, Eco y otros, que definen el signo desde diversas perspectivas. Aunque los antecedentes del concepto del signo nos remite a los clásicos griegos, tomo como primera referencia la obra de San Agustín, quien es considerado un seguidor del pensamiento clásico, particularmente de Platón, de cuyas ideas hizo nuevos planteamientos filosóficos. Desde el punto de vista semiótico, importa destacar que el signo es tratado por San Agustín como una vía lingüística, filosófica, religiosa para explicar los temas de la vida, como se advierte en “Diálogo sobre el maestro”, una disertación con Adeodato (su hijo): Las cosas significadas han de estimarse en más que los signos. Porque todo lo que es por otra cosa, preciso es que sea de más bajo precio que aquello por lo que es... ...las palabras son signo de las cosas, pero también en ocasiones son signo del pensamiento. (en Tirado, 1966, p.111)

Sin duda, que si el signo tomó un giro científico, fue debido al trabajo de Ferdinand de Saussure (1916), el cual revolucionó la ciencia del lenguaje. Uno de los aportes se refiere al principio de opositividad del lenguaje: “lo articulatorio y lo acústico; el sonido y el sentido; el individuo y la sociedad; la lengua y el habla;” (Tirado, 1966, p.14), Otro de los principios que sirven de base a la definición de la propia semiótica como disciplina, es el signo desde su atributo de arbitrariedad, el cual se convirtió en la base del programa semiológico de Saussure, donde ya se habla de la cualidad social del lenguaje::

La lengua es desglosada enteramente del lenguaje; si bien es una parte “esencial” de éste, “un producto social de la facultad del lenguaje”; el aspecto teóricamente decisivo es su definición “una totalidad en sí y un principio de clasificación.

Lo natural al hombre no es exactamente el lenguaje hablado sino “la facultad de constituir una lengua, es decir un sistema de signos distintos que corresponden a ideas distintas”, siguiendo a Whitney, Saussure plantea la *idea de la lengua como convención social* (Saussure, 1982)

Peirce (1987) representa el avance definitivo de la semiótica como disciplina de los signos. Primero porque asienta las bases para definirla como una ciencia general de los signos, lingüísticos y de todo tipo; otro, por asignarle un nombre *semiotics*, congruente al campo de estudio que tiene que ver con la descripción de procesos semióticos, siguiendo el nombre utilizado por Locke, *semiotiké*; y además, por dar al signo, una nueva definición generada por una relación triádica donde se establece una relación entre un signo o representación de una cosa que es un objeto que es reconocido por un intérprete. Peirce lo explica de la siguiente manera:

Un *Representamen* es el Primer Correlato de una relación triádica; el Segundo Correlato se llamará su *Objeto*, y el posible Tercer Correlato se llamará su *Interpretante*, Un *signo* es el representamen del cual algún interpretante es una cognición de alguna mente. (Beuchot, 2008 pp.135-137).

Dicho de otra manera:

Ello se dirige a alguien, o sea, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o quizá un signo más desarrollado. A éste, que aquél crea, lo denomino el *interpretante* del primer signo. El signo está por algo, su *objeto*. Este está por tal objeto, no en todo sentido, sino respecto a un tipo de idea que algunas veces he llamado el *fundamento* del representamen"). En principio, es la totalidad del signo, cuyo esquema gráfico antecede (A) la que se dirige a alguien y crea en él otro signo: el interpretante del primero. Se trata de un fenómeno característico del lenguaje (en cuanto duplicación semiótica) para cuya producción se requieren dos signos: el representamen y el interpretante; el primero en el emisor y el segundo en el receptor (Peirce, en Magariños, 1983).

Husserl coincide con otros estudiosos para definir el *signo* como la representación de otra cosa. Propone una definición y clasificación del signo que incluye tanto las propias palabras como las señales. Félix Martínez (1999) recupera lo central de la propuesta destacando que Husserl en realidad no busca ofrecer un trabajo sistemático sobre el signo:

*Signo* sería todo aquello cuya percepción (o, en general, conocimiento) por un sujeto le es a éste motivo para asumir la existencia de otra cosa, en ese momento ausente o no aparente para él. Habría diversas clases de signos. Algunos, como las palabras dichas en la interrelación de seres humanos, son el producto de un sujeto que con ellos se propone transmitir a otro su pensamiento. Estos signos son denominados terminológicamente por Husserl (que estrecha así el sentido común de la palabra), 'Ausdrücke', y también 'bedeutsame Zeichen' (1913, 30-31). Lo que podemos traducir como 'expresiones', 'signos significativos' o 'signos expresivos'. Otros, como las oscuras nubes que denotan la inminencia de la lluvia, no proceden del propósito de nadie de comunicar un mensaje, sino son simplemente cosas que solo se convierten en signos cuando un sujeto, al recibirlas, las asocia, a causa de experiencias previas, conjeturas o costumbre, con la posible existencia de otras cosas, no dadas en ese momento a su percepción. Husserl denomina a estos signos 'Anzeichen', expresión alemana comente que él terminologiza y que podemos traducir como 'señales', 'signos indicativos', 'indicios', 'indicaciones', 'señas'. **Indicio** o **señal** es cualquiera cosa (también expresiones) en tanto y solo en tanto un sujeto puede colegir, a partir del serle dada la cosa, que otra cosa, ausente, no aparente, tiene lugar, existe. Nada hay, pues, en el universo que no sea potencialmente un signo indicativo. Husserl, en Félix Martínez Bonati (1999)



## **2.6. El campo lingüístico o análisis del discurso**

En esta tesis los recursos metodológicos se proponen en dos sentidos como se ha advertido; primero, como propuesta didáctica para la significación de las acciones de los procesos escolares; segundo, como recursos investigativos para analizar el discurso que precisamente se genera de dichos procesos. Como propuesta didáctica en el Capítulo IV, se muestran y explican tres modelos semióticos que se ofrecen a los sujetos de la investigación como recursos para la construcción de significado. En tanto para la investigación, en este apartado se proponen dos enfoques para analizar el texto o relato de experiencia: un punto de vista semiótico y otro literario.

Con un enfoque semiótico se toman algunas ideas del trabajo de análisis estructural del relato de Roland Barthes (2003), entre otras, los niveles de descripción del relato y los códigos en el texto; y de Iuri Lotman (1996) se toma su posicionamiento del texto como acto de cultura. En cuanto al punto de vista de análisis literario se toman las tesis de Bajtin (1986), en especial lo que se refiere a las voces del texto; y del discurso, a Teun A. van Dik (2001) para analizar el texto como discurso donde aparecen las intenciones como categoría central que orientan el análisis.

### **2.6.1. Iuri Lotman: el texto en el marco de la Semiótica de la cultura**

Para su definición de texto, Lotman se basa en la distinción de las dos tendencias en el desarrollo de la semiótica, una que conduce a la metasemiótica en donde los modelos de los textos devienen en objeto de investigación; otra que centra su interés en el funcionamiento semiótico del texto. De esta última tendencia se deriva lo que se va a reconocer como la semiótica de la cultura (Lotman, 1996, p. 77).

El reconocimiento de la semiótica de la cultura como disciplina, lleva aparejado un nuevo concepto de texto. Al respecto el autor encuentra que:

Para que un mensaje dado pueda ser definido como texto, debe estar codificado, como mínimo, dos veces. Así por ejemplo, el mensaje definible como ley se distingue de la descripción de cierto caso criminal por el hecho de que pertenece a la vez al lenguaje natural y al jurídico, constituyendo en el primer caso una cadena de signos con diversos significados, y en el segundo, cierto signo complejo con un único significado (Lotman, 1996, p. 78).

El ejemplo anterior permite reflexionar que cualquier texto en el ámbito de la semiótica de la cultura, integra por lo menos dos tipos de lenguaje, siendo el primario, el natural y el secundario, otro lenguaje que implica ser decodificado. El autor utiliza el texto artístico para explicar el concepto de texto, sin embargo, deja claro que, dada su función comunicativa, su aplicación puede hacerse en otros textos que devienen de hechos de la cultura, por caso la vida escolar. Los reduce en cinco procesos fundamentales (Lotman, 1996, pp. 80-81):

1. El trato entre el emisor y el destinatario.
2. El trato entre el auditorio y la tradición cultural. Aquí se cumple la función de memoria cultural colectiva.
3. El trato del lector consigo mismo. Aquí el texto cumple la función de mediador que ayuda a la reestructuración de la personalidad del lector, al cambio de la autoorientación estructural de la misma y del grado de su vínculo con las construcciones metaculturales.
4. El trato del lector con el texto. El texto deja de ser mediador y deviene un interlocutor que posee alto grado de autonomía dialógica.
5. El trato entre el texto y el contexto cultural. Aquí el texto no interviene como agente en el acto comunicativo sino como una fuente o un receptor de información.

El mismo autor se refiere al texto “como un complejo dispositivo que guarda variados códigos, capaz de transformar los mensajes recibidos y de generar nuevos mensajes, un generador informacional que posee rasgos de una persona con un intelecto altamente desarrollado” (Lotman, 1996, p. 82).

En cuanto al texto como acto de cultura, señala que todo puede representarse como un texto constituido por signos de distinto orden, en el que el contenido se ha determinado con anticipación y no sólo es necesario conocer la lengua, es decir, conocer la correlación entre los elementos de la expresión y los del contenido. El universo semiótico es un conjunto de distintos textos y de lenguajes cerrados unos con respecto a los otros. Todo el espacio semiótico puede ser considerado una semiósfera es el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis (Lotman, 1996, p. 25).

Un mismo texto puede funcionar de formas sustancialmente diferentes. En el campo etnográfico y sociológico, Lévi-Strauss (1971) define la cultura como el sistema de delimitaciones complementarias impuestas al comportamiento natural del hombre y lo ejemplifica con el planteamiento de los conceptos de “vergüenza” y de “miedo” que pueden explicarse desde el punto de vista psicológico.

El vínculo entre el texto y la sociedad es mediado, un contacto verbal es en sí una construcción semiótica, con una forma (derivada de la cultura) que capacita a los participantes para predecir características del registro prevaleciente y comprenderse unos a otros (Haliday, 1982, p. 10).

Para entender semióticamente la realidad, ésta ha de asumirse como un texto, todo acto de cultura para la semiótica es un texto, por lo tanto, el acto pedagógico puede ser estudiado desde esta visión.

### 2.6.2. Roland Barthes: El relato en el marco de la narratología

Los recursos de análisis textual surgieron inicialmente con un interés o bien lingüístico, o bien, literario, pero paulatinamente estos recursos fueron aplicados a otro tipo de textos que se delimitan en el marco de la narratividad, siguiendo este concepto desde la definición que Paolo Fabbri (2004) hace de los relatos como “actos de configuración de sentido” pudiendo referirse a sucesos no verbales como un ballet narrativo, una pantomima de tipo narrativo, una música con tonalidad narrativa, es decir, actos comunicativos que no se circunscriben a una acción verbal y que el mismo autor precisa: “Llamaremos narratividad a todo lo que se presenta cada vez que estamos ante *concatenaciones y transformaciones de acciones y pasiones*” (Fabbri, 2004: 57)

¿Por qué un análisis del relato para aplicarlo al dato de la experiencia educativa? Si consideramos que la obra literaria o estética (teatro) implica personajes, acciones, hechos secuenciales, etc., y que el relato escolar por su esencia comunicativa y social contiene los mismos elementos, entonces dichos elementos son susceptibles de reducirse a funciones, desde el punto de vista del modelo estructuralista propuesto por Roland Barthes (2003).

En su trabajo Barthes (2003) establece algunos principios para la construcción de sentido del texto, que interesa considerar aquí para un análisis del relato escolar. Uno de ellos es la pluralidad texto, que aparece referida en el apartado 2.4.1.1. Ahí se habla del texto como un lugar posible de sentidos o el sentido como pluralidad, es decir, pone a discusión que “el sentido no ha de verse como una posibilidad, ya que no es *un* posible, es el *ser mismo* de lo posible, es el ser de lo plural, y no uno, dos, o muchos posibles...” (Barthes, 2003, p. 291).

### 2.6.2.1. Los códigos en el texto

Otro de los recursos que desarrolla Barthes (2003) para el análisis estructural del relato, son los códigos que propone como vía para develar los significados:

**NARRATIVO:** Remite a la entrada por las que se inauguran la mayoría de los relatos.

**TOPOGRÁFICO:** Organización sistemática de los lugares en el discurso.

**ONOMÁSTICO:** Código de los nombres propios; es importante su reconocimiento desde la perspectiva de la gramática del relato.

**HISTÓRICO:** Supone un saber histórico, si se trata de un lector contemporáneo del referente, supone un conjunto de informaciones políticas, sociales, administrativas, es decir, lo que implica un código cultural

**SÉMICO:** El sema, unidad de significado, no de significante... conjunto de significados de connotación que puede ser caracterológica si se lee psicológicamente, o sólo estructural, si se lee anagógicamente (*temeroso de Dios* tiene un valor relacional en la distribución de los participantes en el evangelio).

**RETÓRICO:** El código implica que hay una proposición general, un significado: la piedad, que se subdivide en dos <<ejemplar>>, como decía la retórica clásica: las limosnas y la oración.

**ACCIONAL:** Código de las secuencias de acciones considerada extremadamente importante. Se refiere a la organización de las acciones llevadas a cabo o padecidas por los agentes de la narración; cubre todo lo que, en un texto, se ha de considerar narrativo, a saber, la relación de *lo que sucede*, según una lógica a la vez causal y temporal.

Las secuencias de acciones, constituidas según una estructura lógico-temporal, se presentan en el hilo del relato según un orden complejo: dos términos de una misma secuencia pueden ser separados por la aparición de términos que pertenecen a otras secuencias; estos entrelazamientos de secuencias forman el trenzado del relato (etimológicamente texto quiere decir tejido).

**CRONOLÓGICO:** En los textos suele haber citas; tiene gran importancia estructural al igual que el código topográfico; el código está relacionado con los problemas de verosimilitud; Lévi-Strauss (1971) estudió la cronología como código, en referencia a las fechas históricas.

**FÁTICO:** La definición de este código está tomada de la clasificación de Jakobson (1988) (del griego *phasis*, la palabra). La función fática define un conjunto de rasgos que en sí no tienen contenido en cuanto mensaje, se trata de una enunciación mediante el cual el hablante asegura, mantiene o renueva un contacto con el interlocutor.

**SIMBÓLICO:** Una citación del campo simbólico, a saber, la ordenación de los significantes según un simbolismo ascensional representado por una analogía. El código simbólico representa un tipo de transgresión, lo que implica la interpretación de lo que hay detrás de la construcción anagógica del texto.

**ANAGÓGICO:** El sistema al que remiten todos los rasgos que enuncias precisamente el sentido del texto, porque el texto enuncia y anuncia aquí su propio sentido, lo que no siempre sucede. En el texto literario corriente no hay código anagógico: el texto no enuncia más que su sentido profundo, su sentido secreto, y precisamente porque no lo enuncia la crítica puede apoderarse de él.

**METALINGÜÍSTICO:** Un lenguaje que habla de otro lenguaje, o cuyo referente es un lenguaje o un discurso. El resumen es un ejemplo pues se trata de un discurso que tiene como referente otro discurso. Lo interesante es que un resumen estructura un lenguaje anterior, que por lo demás está él mismo estructurado.

(Barthes, 2003, pp. 294-307)

Códigos que bien pueden ser aplicados a todo tipo de textos, como se mostrará con ejemplos en capítulos posteriores.

### 2.6.2.2. El plano descriptivo

Para Roland Barthes (2003) el análisis estructural del relato lleva aparejado un sistema de sentido. Argumenta que desde el punto de vista lingüístico, las oraciones en un texto, van más allá de una acumulación de proposiciones;

Una oración, puede ser descrita lingüísticamente en muchos niveles (fonético, fonológico, gramatical, contextual); estos niveles están en relación jerárquica porque, si cada uno tiene sus propias unidades y sus propias correlaciones, obligando en cada una de ella a una descripción independiente, ningún nivel puede por sí solo producir sentido (Barthes 2003, pp.168)

Desde el punto de vista narrativo, un relato no es comprendido solo por el tejido argumental, sino que los encadenamientos de sentido se dan tanto en forma horizontal como vertical, por lo tanto, el sentido tiene que ver con la relación de niveles en el relato, al respecto señala:

Permítaseme aquí una especie de apólogo: en “La carta robada”, Poe analizó con agudeza el fracaso del jefe de la policía, incapaz de encontrar la carta; sus investigaciones eran perfectas, dice él, dentro del círculo de su especialidad; el jefe no omitía ningún lugar, saturaba por completo el nivel de la pesquisa; más para encontrar la carta, protegida por su misma evidencia, era necesario pasar a otro nivel, sustituir la pertinencia del policía por la del ocultador. De la misma manera, la pesquisa practicada sobre un conjunto horizontal de relaciones narrativas puede ser completa, pero para ser eficaz tienen que dirigirse también verticalmente: el sentido no se halla en el extremo del relato, lo atraviesa; tan evidente como la carta robada, no escapa menos que ella a nuestra exploración unilateral. (Barthes, 2003, pp.169)

En el plano descriptivo, Barthes (2003) propone tres niveles, por los que un relato puede ser analizado, y que si bien pueden reconocerse de manera independiente, cada nivel depende o se visualiza en otro u otros. Reconoce que es una propuesta hasta cierto punto didáctica lo que muestra otra faceta del autor y que resulta congruente con este trabajo de investigación. Queda así:

Proponemos distinguir, en la obra narrativa tres niveles de descripción: el nivel de las funciones, con el sentido que esta palabra tiene en Propp y Bremond; el nivel de las acciones, con el sentido que esta palabra tienen en Greimas cuando habla de los personajes como de actantes; y el nivel de la narración, que es en general, el nivel del discurso en Todorov. (Barthes, 2003, pp.169-170)

Por otra parte, en los tres niveles que Barthes (2003) propone, encuentro una doble correspondencia con la propuesta formativa que contiene esta tesis doctoral; una, por ser también una propuesta didáctica; otra, porque cada nivel de descripción que distingue Barthes, se corresponde con cada una de las tres acciones formativas que son el centro de esta tesis: la del nivel de las funciones se corresponde con la segunda propuesta formativa: “La Morfología del relato escolar”; la del nivel de las acciones, con la tercera acción formativa, “El Modelo Actancial para la problematización educativa; y la última que tiene que ver con el nivel de narración, se corresponde con el trabajo mismo de Barthes en tanto análisis del relato.

### **2.6.3. Bajtin, las voces del texto**

No se puede hablar de análisis textual sin tener como referentes dos de las grandes aportaciones de la obra de Mijail M. Bajtin (1986), me refiero al sentido polifónico o voces individuales y colectivas que contienen los textos; y el diálogo como elemento que articula



dichas voces y que se opone al sentido rígido del monologismo caracterizado por la unidireccionalidad del discurso.

En la obra de Bajtin (1986), se distinguen dos corrientes teóricas, la antropológica y la del lenguaje, también encontramos dos enfoques en cuanto la pluralidad: una, la individualidad del sujeto y otra la pluralidad del mismo discurso. El gran teórico ruso, además, sentó las bases de una manera estilística de considerar y analizar la palabra literaria, lo cual es de gran importancia para los procesos educativos, y en particular para los que se ocupan de la formación de los educandos como lectores. En el comienzo de uno de sus ensayos fundamentales, “La palabra en la novela”, Bajtín (1986, p. 82) señala la idea central del presente trabajo es la superación de la ruptura que existe entre el “formalismo” y el “ideologismo” abstractos en el estudio de la palabra artística. La forma y el contenido están unidos en la palabra, entendida como un fenómeno social en todas las esferas de su vida y en todos sus momentos, desde la imagen sonora hasta los más abstractos estratos del sentido.

La dialogía es un concepto que involucra conocimiento o expresión humana, es decir, en todo discurso de cualquier género: literario, académico, histórico, cultural, etc., la dialogía determina las relaciones que le dan sentido. Eso se entiende si acudimos a la etimología del concepto para centrar la atención en el prefijo *dia-* que significa *a través*. Por eso, con cuánta razón se afirma que en este plano se da una doble interacción, con los sujetos y en el discurso donde están plasmadas las voces históricas y culturales. Como lo señala Melina Chávez (2001, p. 14), la dialogía y las voces del texto son inseparables en la dinámica del discurso, “la dialogía supone la pluralidad del sujeto y la necesidad del otro. Ser significa comunicarse. Ser significa ser para otro y a través del otro. El hombre no dispone de un territorio en el que es soberano, es decir, para Bajtin se descubre a sí mismo mirando los ojos del otro. También el pensamiento bajtiano reconoce el valor social del lenguaje, en tanto que siempre tendrá un destinatario y por ello, no puede ser ingenuo o

neutro. El yo es por naturaleza polifónico y se comunica en una amalgama de voces que tienen orígenes diversos. Somos «nosotros», nunca el «yo» individual y autónomo”.

Al estudiar la novela como género, Bajtín (1986) teoriza también sobre el problema de la comprensión general del lenguaje, idea capital para la educación, y lo hace desde un punto de vista de clara base semiótica, pues analiza la estructura y el proceso mismo de la semiosis en el proceso del análisis de un texto específico. Véase lo que se señala:

El significado lingüístico de una expresión dada se entiende sobre el fondo del lenguaje; su sentido verdadero, en cambio, se entiende sobre el fondo de otras expresiones concretas acerca del mismo tema, sobre el fondo de opiniones, puntos de vista y valoraciones discordantes, es decir, precisamente sobre el fondo de aquello que, como vemos, dificulta el camino de toda palabra hacia su objeto. Pero solo ahora este discordante medio de las palabras ajenas se da al hablante no en el objeto, sino en el alma del oyente, como su fondo aperceptivo, preñado de respuestas y réplicas. Y a este fondo aperceptivo de la comprensión —no lingüístico, sino objetivo-expresivo— está dirigida toda expresión. Ocurre un nuevo encuentro de la expresión con la palabra ajena, la cual ejerce una influencia nueva y peculiar sobre el estilo de aquella. (Bajtín, 1986, p.109)

De la teoría de Bajtín (1986) deriva una cuestión vital para la educación: la importancia de estructuras establecidas por la semiótica contemporánea, en particular la contextualización y la intertextualidad. Lo que hoy entendemos como contextualización, es considerado por este autor como esencial para la comprensión, según se advierte en el siguiente pasaje:

En la vida verdadera del discurso, toda comprensión concreta es activa; ella hace partícipe a lo entendido de su horizonte objetivo-expresivo y está fusionada de modo inseparable con la respuesta, con la refutación o aceptación motivadas. En gran medida, la primacía le pertenece precisamente a la respuesta, como principio activo; crea el terreno para la comprensión, la preparación activa e interesada para ella. La comprensión madura solo en

la respuesta. Ambas están fusionadas de manera dialéctica y se inter-condicionan recíprocamente: la una es imposible sin la otra. Así, pues, la comprensión activa, al relacionar lo que se entiende con el nuevo horizonte del que entiende, establece determinadas interrelaciones, consonancias y disonancias complejas con lo entendido, lo que enriquece con nuevos momentos. Es justamente tal comprensión la que tiene en cuenta el hablante. Por eso su orientación al oyente es una orientación al horizonte particular, al mundo especial de este; ella introduce momentos nuevos por completo en su palabra, pues durante esto tiene lugar una interacción de contextos, puntos de vista y horizontes diferentes, de sistemas de acentos expresivos distintos y de “lenguajes” sociales también diferentes. (Bajtín, 1986, pp. 109-110)

De esos presupuestos teóricos deriva la concepción bajtiniana de texto narrativo como una expresión en la cual se presenta una dialogicidad interna, cuyas funciones son paralelas a las que se produce en la configuración de una conversación o diálogo externo. De este modo, en su sistema de pensamiento, la mayoría de los textos orales y escritos — con excepción, a su juicio, de la poesía— se estructuran desde un punto de vista dialógico. Por eso declara con énfasis: “la palabra del lenguaje es semiajena. Deviene propia cuando el hablante la impregna con su intención, con su acento, cuando la domina relacionándola con su orientación semántica y expresiva” (Bajtín, 1986, p. 121).

Hay que añadir a lo anterior, además, otras consecuencias del pensamiento bajtiniano acerca de la configuración de los textos, por caso la polifonía, concepto que alude a la multitud de voces que se entretajan y dan sentido al texto. Aquí tienen qué ver las voces que se asocian al texto mismo, como personajes, enunciados, acciones, relaciones contextuales; pero también a la infinitud de voces que se derivan de otros textos y que se integran al discurso como parte de la propia dinámica intertextual directa o indirecta, consciente o inconsciente. La destacada ensayista franco-búlgara Julia Kristeva (1997), que

precisamente ha desarrollado la teoría de la intertextualidad como derivada de las teorías de Bajtín, apunta con razón:

Bajtín es uno de los primeros en sustituir la segmentación estática de los textos por un modelo en que la estructura literaria no es, sino que se elabora con respecto a otra estructura. Esta dinamización del estructuralismo solo es posible a partir de una concepción según la cual la “palabra literaria” no es un punto (un sentido fijo), sino un cruce de superficies textuales, un diálogo de varias escrituras: del escritor, del destinatario (o del personaje), del contexto cultural actual o anterior (Kristeva, 1997, p. 2).

Kristeva subraya con énfasis que se trata de “un descubrimiento que Bajtín es el primero en introducir en la teoría literaria: todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es una absorción y transformación de otro texto” (Kristeva, 1997, p. 3).

Si consideramos que el lenguaje es polifónico y dialógico y que su signo es ideológico, como lo señala el propio Bajtín (1986), y si cualquier texto integra esta articulación, entonces estas condiciones están contenidas en el relato escolar. Bajtín (1986), por tanto, aportó una cuestión fundamental para los procesos educativos: el texto no es una entidad inmanente, fija y estática, sino un espacio de interacción entre el emisor y un receptor, incluso si resultan ubicados en situaciones espacio-temporales y culturales diferentes. Esta noción esencial de su pensamiento hace pensar más aún, en la posibilidad que se trata de un enfoque semiótico de procesos de construcción de sentido.

#### **2.6.4. Teun A. van Dijk**

La importancia de Teun A. van Dijk (2001) se encuentra tanto en sus aportaciones directas para el análisis del discurso como interacción social, como en su trabajo como compilador de distintas aportaciones sobre el análisis del discurso, con temas que van desde la producción del sentido hasta el análisis crítico del discurso.

En el artículo *Discurso como interacción en la sociedad*, Dijk (2001, pp. 19-66) analiza desde varios planos, sobre todo del político y social, un fragmento del discurso del diputado Rohrabacher, representante de California, recuperado del debate que se dio en junio de 1991 durante el 102º periodo de sesiones de la Cámara de los Representantes de los Estados Unidos. A la vez, va mostrando que su propuesta puede aplicarse a otras formas de habla y texto en las que el sujeto social participa, es decir, sea cual sea el discurso, al ejemplificar con la disertación del diputado Rohrabacher está mostrando que un sujeto cuando habla, no hace uso tan sólo de una enumeración de palabras u oraciones gramaticales, sino que su alocución es producto de un momento histórico que devela una identidad social, cultural, ética; en un espacio o contexto específico.

El autor señala que un discurso puede estudiarse, en tanto acción, como un *fenómeno práctico, social y cultural*; desde los distintos niveles de estructura, cuya descripción constituye posibilidades de análisis, pudiendo ser la sintaxis, la semántica, la estilística y la retórica; pero también otros géneros como la argumentación y la narración. Sin embargo, los estudios también pueden realizarse en términos de *procesos cognitivos*, por ejemplo, en cuanto al conocimiento, las actitudes y otras representaciones mentales (Van Dijk, 2001, pp. 20-21). Por todo ello el autor no pasó por alto ninguna dimensión para analizar el discurso, ya que considera tanto a los usuarios del lenguaje como el contexto; el habla y el texto escrito; la acción en tanto intencionalidad, perspectiva, implicaciones, interacción; el contexto local y global, teniendo en cuenta participantes, marco, utilidad y la propia acción; el poder, un concepto que aparece en planos diversos de los que destaca el poder social, manifestado en cualquier alocución que haya lugar en el proceso de interacción entre discurso-sociedad; y la ideología, un concepto que refiere tanto la autodefinición del sujeto individual, la definición de un grupo con el que comparte la identidad, y la posición de este grupo dentro de estructuras sociales considerando las

relaciones y organización internas, así como la relación con otros grupos (Van Dijk, 2001, pp.19-66).

Entre los métodos de análisis textual, para la valoración e interpretación de los datos durante la segunda etapa investigativa, se toma el método crítico del discurso como una vía para interpretar el tipo de relaciones posibles entre lenguaje y sociedad, también porque estudia ejemplos concretos de la interacción social (Van Dijk, 2001, p. 367).

## **2.7. La semiótica del relato escolar**

El relato escolar está asociado a una realidad recuperada o mostrada por uno de los actores, que desde una visión e intención muy particulares, convierte una experiencia histórico-social, en un objeto discursivo.

Desde el punto de vista literario, el relato pertenece al género narrativo teniendo características particulares que lo diferencian del cuento y de la novela. Dos de esas características tienen que ver con la intención del autor y con la estructura del texto. En el cuento las acciones e indicios giran semánticamente alrededor de un asunto y van llevando al lector a un momento de mayor significación, es decir al nudo; sin embargo, de inmediato, la tensión argumental declina y comienza a perfilarse el desenlace. En la novela, la estructura permite entretener varias historias que se van articulando a partir de diversos momentos climáticos donde la cantidad de personajes y de acciones dan sentido al hilo argumental.

En cuanto al relato, se trata de un texto que no responde a un trabajo preparado previamente, es decir, no es propiamente una historia, sino que es una creación inmediata matizada por distintos tipos de discursos donde los acontecimientos que se narran responden al interés de recuperar un momento histórico de un hecho social, o bien, a la

necesidad de mostrar una situación contextual en alguna de sus aristas. Desde este punto de vista, el relato escolar puede convertirse en la evidencia de una realidad que puede ser observada, analizada e interpretada desde distintos propósitos, pudiendo ser éstos literarios, periodísticos, investigativos, entre otros.

Es importante reconocer en el relato dos elementos en los que gira su organización y estructura: lo que acontece (argumento), y las personas, que motivadas por pensamientos y emociones, actúan en los hechos. En el caso del relato literario, el argumento trata sobre un problema creíble que es resuelto por uno de los personajes, siendo el desenlace por lo general impactante. En el caso del relato escolar, se trata de una relación de hechos reales, expresados desde el punto de vista del autor, que puede ser un docente, directivo o incluso un estudiante.

La aportación de Jesús Becerra Villegas (1996) en *Notas para una semiótica del mundo como relato*, consiste en que permite reconocer algunos puntos de vista para constituir el relato como objeto de estudio semiótico, partiendo de la premisa de que “todo ejercicio científico sobre la realidad le compete (refiriéndose a la semiótica) en la medida en que no se hace nunca finalmente ciencia sobre los objetos, sino sólo a propósito de ellos, y ese hacer es semiótico” (Becerra, 1996, p. 151).

### **2.7.1. Estructuras conceptuales del relato escolar.**

Para un profesor reflexivo resultan un importante apoyo metodológico los planteamientos de Jesús Becerra (1996), ya que al mostrar el relato desde distintas “estructuras conceptuales”, da el marco para constituirlo en un objeto de análisis. A continuación se recupera lo central de cada una.

### **2.7.1.1. El signo y el relato.**

En este apartado el “mundo” es conceptualizado como “un recibo firmado por la realidad a cambio de los materiales que le entregamos” Por eso ha expedido muchos mundos: uno para cada quien, uno para cada ocasión, y los que no nos da, igualmente los tomamos como “lo otro”, como aquel relato que se vislumbra por las hendidura del relato en el que nos encontramos y que tienen reglas de hombre, porque de él viene y a él va” (Becerra, 1996, p. 152). En tanto el relato lo define desde el punto de vista marxista, como una sistematización de relaciones entre una experiencia y otra, es decir, el énfasis no se encuentra en la relaciones sino en las formas de relación, desde el punto de vista saussureano reconoce el relato como formas de ser y de hacer, considerando que la lengua no es sustancia, sino forma. “Los retazos de una vida son expresables en una narración porque toda es vida es, en su forma, un relato en el cual el pensamiento recreador puede navegar sus dimensiones saliéndose incluso del itinerario de esa vida, pero nunca de lo que habilita el acto narrativo” (Ibid. pp.153-154).

### **2.7.1.2 El relato visto desde la semiótica.**

Para entender el relato como objeto semiótico, el autor los describe como una estructura antropomórfica que fluye y que tiene un orden, como una unidad orgánica que integra dos componentes: la historia propiamente dicha (contenido) y el modo de narración de la historia (forma). El autor señala que la historia real, no la que se narra, sino la que ocurrió o pudo ocurrir, también tiene su forma, su estilo que son visibles desde una perspectiva, la del observador que recibe el acontecimiento y se vuelve su relator, impregnando su relato de su perspectiva, de su vocación y de sus habilidades.

### **2.7.1.3. El relato como entidad.**

Aquí habla de una capacidad de búsqueda y de disfrute del contacto por parte del relato mismo, con un ser humano como entidad pensante que se comporta como un relato



segundo que fluye, y confluye con el primero en el acto empático de la fruición narrativa. Señala que los hombres cuando narran se olvidan de sí mismos y se entregan al relato y agrega: “los seres humanos somos en buena medida nuestros propios relatos, por ser productos de nuestras circunstancias y por una tendencia a creernos de nuestra historia pasada y futura”.

#### **2.7.1.4. El relato como organismo.**

Siguiendo a Tomshevsky (año), hay dos grandes niveles narrativos: el de la trama, que constituye lo narrado o relatado, y el del argumento, correspondiente a la narración (que no debemos confundir con la obra narrativa). El autor hace énfasis en que a veces no es tan interesante qué ocurre, sino cómo ocurren los hechos. Y señala dos consideraciones: “no todo cuanto ocurre en una historia, tiene la misma importancia” y el segundo: en un mensaje los elementos que lo integran lo hacen básicamente por dos vías, presencia y ausencia.

#### **2.7.1.5. Algunas formalizaciones para la modelización del relato.**

En este punto se refiere a la existencia de diversos modelos de análisis de los relatos los cuales provienen directa o indirectamente de Vladimir Propp (2008), también destaca el Modelo de Greimas (1987) como el más acabado y de mayor peso para explicar cómo está estructurado un relato.

#### **2.7.1.6. Las consideraciones finales del capítulo.**

La diversidad de enfoques teóricos y autores que dan marco al presente capítulo, sustenta los distintos momentos investigativos, por ejemplo en las fases de diagnóstico y de análisis e interpretación de los datos (capítulos III y V), para dar validez a las descripciones, explicaciones y propuestas metodológicas; en tanto, en la fase de aplicación de modelos semióticos, capítulo IV, el denominador común es el estudio del signo desde distintas posturas teóricas, epistemológicas y metodológicas.



## **CAPÍTULO III. EL DIAGNÓSTICO COMO PUNTO DE PARTIDA (FASE 1)**

### **3.1. Introducción**

La metodología descrita en el Capítulo I fue aplicada para hacer el diagnóstico del estudio. Se trató de observar en la producción de los profesores investigadores diversas cuestiones, entre ellas: cómo recuperan el significado del texto; qué destrezas ponen en juego para significar sus acciones; los elementos de construcción textual como estructura, género y tono; si reconocen las cadenas de razonamiento y les asignan sentido desde un discurso argumentativo y sustentado; de qué manera contrastan y comparan la información; el sentido que dan a las inferencias y cómo las explican; si las evidencias validan las afirmaciones; si detectan matices y sutilezas del lenguaje oral y escrito (si identifican y comprenden la ironía, la metáfora y el humor); qué recursos están explicitados al interpretar los hallazgos ¿descripción, narración, argumentación?; qué tipo de relación establecen entre las acciones, el contexto y las propias experiencias de vida.

Si consideramos los rasgos anteriores como esenciales para un estudio de la significación, éstos pueden ser aplicados en distintos momentos del proceso reflexivo. Partiendo del supuesto de que es posible utilizar la semiótica como base de la construcción de significados, se ofrece un marco conceptual y metodológico donde se muestra que los presupuestos teóricos de la semiología permite la descripción y explicación de los procesos discursivos, en tanto conducta social que crea sentido. Se asume que toda acción discursiva, producto de la interacción social en el aula, es susceptible de ser estudiada desde las perspectivas semiótica, cognitiva y procedimental. Su aplicación y resultados se mostrarán en el desarrollo de esta tesis.

### **3.2. El estudio de caso: primera aproximación a los datos**

El diagnóstico se realizó sobre la base de al menos 2 producciones escritas de los 30 estudiantes que constituyeron el universo de estudio, 6 videgrabaciones de las sesiones de maestría y 6 tesis; también de otros datos significados (textos escritos y verbales) de algunos de los participantes de la muestra. En un doble rol, como asesora e investigadora, la recuperación de los datos se realizó tanto en las aulas de la Maestría de Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE) como en los distintos documentos que se han referido. Siendo el “análisis del discurso”, una herramienta que permitió desentrañar las intenciones de los sujetos, se analizó la información tanto oral como textual con esta metodología, a partir de las unidades antes descritas.

La decisión de optar por investigar sobre los discursos de los profesores, en particular, en el rol de profesores investigadores, tiene como marco la experiencia de asesoría en la MEIPE, por la que pude observar de cerca, desde 1997, los procesos reflexivos de un importante número de profesores de educación básica, media y superior; con diversas modalidades de formación: normalistas (profesores de formación), universitarios y egresados de escuelas particulares y con experiencia profesional también diversa. Otra de las razones tiene que ver con los resultados críticos en materia educativa, los que pudieran revertirse si los estudiantes de la MEIPE empiezan a considerarse como sujetos potenciales para mejorar las condiciones de calidad de la educación, desde la reflexión de las acciones educativas.

Así, los procesos reflexivos de los sujetos de la investigación, integradas acciones, actitudes y recursos, fueron analizados y explicados siguiendo el método de estudio de caso. Se tomó el discurso oral y escrito como objeto de análisis, buscando mostrar con rigor y método, que la superficialidad en la significación del dato, es una de las debilidades

en este programa de maestría. Una, porque el plan curricular señala como uno de los contenidos centrales la significación de las acciones y sin embargo, no está articulado con otros contenidos y propósitos, de tal manera que permitan al estudiante desarrollar los saberes teóricos y metodológicos para profundizar en la interpretación de las acciones.

El análisis de los datos en la primera aproximación evidencia una serie de características en la forma de significar de los profesores de la muestra, en esta etapa de investigación. Los resultados refieren la incidencia de ciertos recursos que son utilizados para “crear sentido” a las acciones, lo que deja ver que la significación que hacen los estudiantes no es suficiente para generar conocimiento científico, por lo cual se puedan tomar decisiones de transformación de la práctica educativa.

El panorama que resultó de la caracterización, se convirtió en un diagnóstico que proporciona bases sólidas para afirmar que los recursos utilizados para significar las acciones son débiles e inconsistentes y de los cuales se genera la necesidad de orientar las acciones investigativas hacia la aplicación de recursos que ofrezcan herramientas para la construcción de sentido. Es aquí donde encuentro como imperativo utilizar un marco conceptual pertinente, me refiero a la Semiótica, que como disciplina de los signos lo ofrece.

### **3.2.1. Los sujetos en el diagnóstico**

Los sujetos sobre los cuales se realizó el diagnóstico, fueron 30 docentes de educación básica y media superior, en situación de profesores-investigadores (estudiantes de 3º y 5º semestres de la MEIPE), que se caracterizan por su heterogeneidad en tanto edad, formación académica, años de experiencia laboral, nivel de desempeño, institución en la que laboran, intereses de formación, etcétera. Además, se involucran 2 asesores cuya función resultó fundamental en la aplicación de los modelos semióticos (asumido el rol de

profesores adjuntos), pero sobre todo, en la aportación de información sobre los procesos de los estudiantes.

Se trató de mostrar, entre otros aspectos, en qué medida los rasgos señalados estuvieron relacionados directa o indirectamente con los recursos que utilizan los profesores en los procesos de semiosis, y además, cómo un modelo de intervención favorece los procesos de significación individuales y colectivos. En los siguientes cuadros quedan reflejados dichos datos.

Grupos considerando rango de Edad	20-25	26-30	31-40	41-50	50-
Frecuencias	2	5	11	10	2

Figura 3. MEIPE, sede ENSJ: porcentaje de profesores, según grupos de edad. Fuente: Elaboración propia.

Grupos según años de experiencia laboral	1 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	21 -
Docente	6	10	7	3	4
En el campo profesional (no docente)	2	2			1

Figura 4. MEIPE: grupos según años en la docencia o en otro campo profesional. Fuente: Elaboración propia.

Formación Académica	Grupos por antecedente de formación		Grupos por Especialidad							
	Docente (Normalista)	Universitaria	Lengua (letras)	Matemáticas	Ciencias Sociales (Historia, Psicología, )	Ciencias Naturales	Ingenierías	Arte	Ciencias de la Salud	Otra
Frecuencia	25	15	4	4	10	4	2	2	2	2

Figura 5. MEIPE, sede ENJS: grupo según el antecedente de formación y la especialidad. Fuente: Elaboración propia

Institución y nivel de desempeño	Tipos de Institución			Nivel en el que se desempeña							
	Secretaría de Educación	Universitaria	Particular	Preescolar	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Licenciatura	Maestría	Postgrado	Otra
Frecuencia	19	8	3		8	11	8	2			1

Figura 6. MEIPE, sede ENJS: grupo según el tipo de institución y nivel de desempeño. Fuente: Elaboración propia.

Los datos en cuanto a tipos y niveles de institución donde se desempeñan los profesores de la muestra, la MEIPE acoge profesionales de todo tipo de institución educativa: de la escuela pública, universitaria y de la empresa privada.

### 3.2.2. Los procesos de semiosis para la significación de la realidad

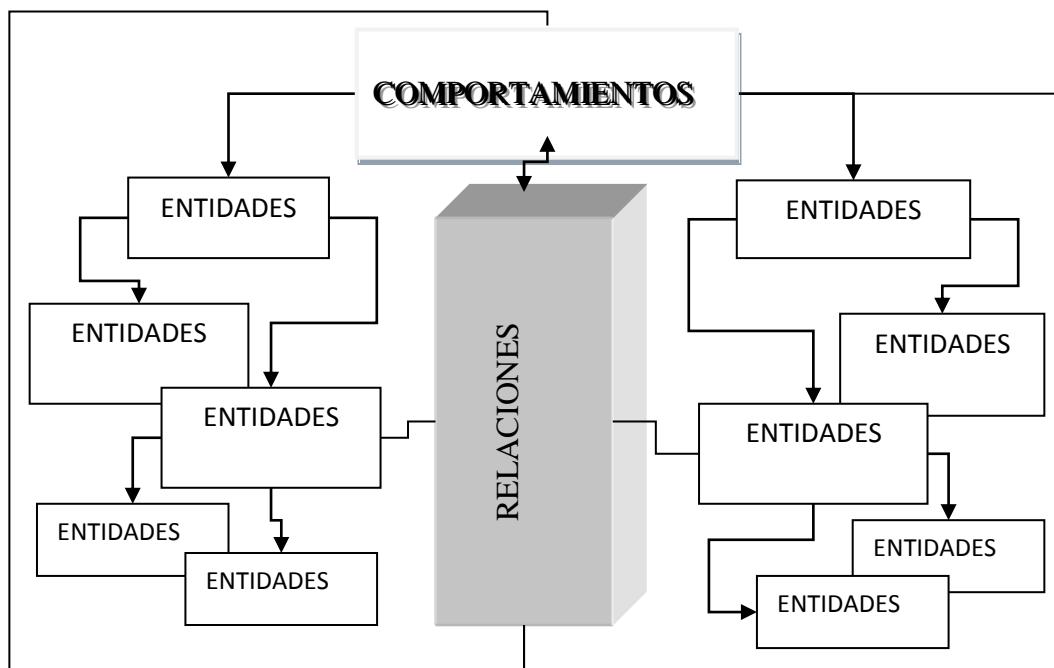
Como se ha señalado, se analizan los datos a partir de la sugerencia metodológica de Juan Magariños de Morentín (1983), la cual se basa en la observación de tres categorías: *objetos*, *comportamientos* y *recuerdos*. En este trabajo sólo se toman las dos primeras, dado que no se toman en consideración los hechos pasados.

Interpretar la producción de semiosis que se da en la interacción social, desde un plano de subjetividad o de intersubjetividad, es un proceso tan complejo y amplio que se hace necesaria una delimitación del campo de estudio. Para ser coherente, una de las posibilidades fue tomar el COMPORTAMIENTO de los profesores como un objeto de análisis semiótico, ya que por el rol de sujeto-objeto de investigación *in situ*, el comportamiento se convierte en una categoría natural de observación que puede sustentarse desde diferentes enfoques teóricos. Precisamente, uno de ellos el semiótico.

El método que ofrece Magariños (1983) precisa estudiar otras unidades menores que son las ENTIDADES y las RELACIONES de las que dan cuenta los diversos discursos, y que fueron en este caso, la fuente referencial del dato. Si bien el comportamiento puede considerarse una categoría general, el trabajo investigativo que ofrece el rasgo identitario del estudio fue precisamente la identificación de entidades en distintos planos y sus relaciones.

En el análisis del comportamiento, las entidades son construcciones de sentido que el investigador hace como ejercicio interpretativo, lo que podría representarse como recoge la Figura 7.





**Figura 7 Comportamiento, entidades y relaciones como unidades de análisis semiótico. Fuente: Elaboración propia.**

Para el diagnóstico, como primera aproximación, se analizó con el método de Magariños (1983) el comportamiento recuperado mediante datos documentados y entrevistas, recogiendo los distintos momentos de la tarea escolar. Para ejemplificar dicho análisis se muestran dos casos, seleccionados de todo el universo: el de un profesor de arte de una escuela preparatoria y el de una maestra de Desarrollo Humano que se desempeña en una escuela primaria, ambas escuelas se ubican en la Zona Metropolitana de Guadalajara (Jalisco, México). Los criterios para seleccionar a estos dos profesores, están fundamentados en sus avances en el análisis de los datos e información aportada, lo que facilitó la aplicación del método de Magariños (1983), otro criterio fue el interés mostrado y el avance en la aplicación de modelos semióticos. Las viñetas que apoyan el análisis, son datos recuperados por los propios profesores, además de las notas de campo y de entrevista de la investigadora.

Para facilitar la lectura de los datos, se han utilizado abreviaturas que identifican la fuente, número de evidencia y fecha, (ver registro de abreviaturas, pp. 12-15).

Algunos ejemplos:

*Para el registro del participante:* R01, E1 PD, 2009, se refiere al número de registro, número de evidencia tomada para el análisis, código del sujeto participante y la fecha.

*Notas de la investigadora:* NI1, PD, 2010, se agrega el número de nota, el código del sujeto participante y la fecha.

*Entrevista:* se ha utilizado la nomenclatura EI,01PD, 2009 para señalar que se trata de entrevista, número de evidencia, código del sujeto participante y fecha.

*Para la producción escrita del participante:* PE1, PD, 03-09 integra el número del producto escrito, el código del participante y la fecha según fue registrada

### **3.2.2.1. Caso 1: Un profesor de arte de una escuela preparatoria**

La práctica educativa de un profesor de arte, que se va a identificar como Profesor Diego (PD), constituye un caso más en los procesos reflexivos que se dan en la MEIPE. Los estudiantes son jóvenes entre 15 y 20 años con intereses más cercanos al mundo tecnificado que a los fenómenos artísticos; y el profesor es un artista profesional, la que considera su primera profesión, quedando en un segundo lugar la docencia. A partir de las notas de campo y la entrevista se observa que el profesor considera su tarea docente como hecho intransferible; él es quien debe poner las condiciones de trabajo y de disciplina en el aula: marcar pautas, optimizar tiempos y recursos, propiciar un ambiente en el que prive la responsabilidad, el respeto y el trabajo, etc. No cree en la excesiva libertad en el aula; desde su rol de autoridad, considera que los estudiantes no son plenamente conscientes del compromiso con su educación, por lo tanto, deben obedecer las reglas de la institución y desde luego, las establecidas (por él) en el aula. A continuación se muestra una cita, recuperada por el profesor, con relación al liderazgo:

*Mo- Tenemos varias cosas por hacer el día de hoy, voy a decirles cuál es la próxima exposición que van a ir a ver*

*Mtro- A ver tú, ¿te vale madre lo que digo o qué?...*

*Mo- habíamos visto una exposición muy realista, muy naturalista de Daniel Lezama, luego vimos una exposición muy libre de Alejandro Colunga y ahora vamos a ver una exposición figurativa*

(R01. E1 PD, 2009)

Los datos muestran a un maestro intolerante con cualquier expresión que afecte el propósito de la clase, que fue diseñado y propuesto por el maestro como única guía para que “ellos aprendan” *Mtro- A ver tú, ¿te vale madre lo que digo o qué*”. La “indisciplina”, considerada cualquier intromisión, opinión, desacato, que rompa el equilibrio, no es permitida en el aula, es decir, no hay negociación para alterar las reglas en el aula.

Como artista, se sabe con amplio dominio sobre el campo de la asignatura y propone todas las actividades sin esperar la participación de los alumnos. Utiliza como mediación para abordar los contenidos, la visita a exposiciones de pintura, escultura y otras, de las que pide un informe escrito; también ejemplos y gran variedad de ejercicios donde se aplica el contenido teórico. En su caracterización, reconoce un doble liderazgo, como profesor y como artista. Descarta que el estudiante pueda orientar o proponer las actividades de la clase porque supone que no tiene conocimiento para el manejo del lenguaje visual, que no conoce la dinámica del fenómeno artístico, ni en la teoría ni en la práctica; y porque cree firmemente que para orientar la sensibilidad, tiene que ser alguien que haya vivido el arte desde la creación (NI1, PD, 2010).

*Vamos a iniciar con la cuarta unidad, esta unidad se llama valores formales, vamos a hacer tres ejercicios en dónde hay que evidenciar los valores formales.*

*Ustedes dirán: Bueno ¿y cuáles son? Eh, todas las formas definidas tienen tres valores esenciales, se conocen como dominantes, subdominantes y subordinados. No sé... procesos, por ejemplo: ¿Qué entienden ustedes por dominante?, ¿qué es algo dominante?*

*Ao: ...*

*Mtro: Que sobresale, algo grande*

*Aos: ...*

*Mtro: Ajá ¿Qué más?, más o menos entendieron qué es dominante, ¿verdad? algo que predomina, que sobresale, que prevalece, que es mayor ¿sí? bien.*

(R2.O1 PD, 2009)

Promueve la sensibilidad y considera vital que el joven viva la experiencia con el fenómeno artístico (NI2, PD, 2010).

*Mo- habíamos visto una exposición muy realista, muy naturalista de Daniel Lezama, luego vimos una exposición muy libre de Alejandro Colunga y ahora vamos a ver una exposición figurativa*

(R03.01 PD, 2009)

Es intolerante con las actitudes que distraigan la clase, como queda reflejado a continuación (NI3, PD, 2010):

*Mtro: A ver, a ver, a ver, están haciendo mucho ruido, a ver tu chavo ¿qué estás haciendo?*

*Ao: El trabajo*

*Mtro: ¿El trabajo?, y ¿cómo lo haces? Éste..., ¿Por telepatía? ¿O qué onda? ¡Eh!, te estoy hablando, estoy hablando contigo, contéstame /voz fuerte y agresiva/, con él, ya ¿no? una cosa es pensarlo y otra cosa es hacerlo, ponte a hacerlo ¿verdad mano? Pues éste.. ¿qué?*

(R01.E2, PD, 2009)

En toda interacción social, los sujetos realizan tareas que se orientan para lograr unos objetivos. Considerando esto como una premisa, es que la unidad de análisis está integrada por las *tareas* y *objetivos* como entidades generadoras de significación en el aula. La significación es dada o entendida por los interpretantes. En este trabajo se considera al profesor como interpretante esencial; las intenciones de otros interpretantes se identifican a partir de las acciones o relaciones que se evidencien en los datos, siguiendo el método que ofrece Magariños (1983) “he de partir de hechos perceptuales observables en el comportamiento, y de ahí llegar a los múltiples significados que dilucidan los distintos grupos de interpretantes, sin que esto permita prescindir de las dificultades que puede ofrecer su segmentación en entidades y la identificación de las relaciones que vinculan” (en Warley, 2007, p. 25).

He tratado de situar las principales entidades que recupero de los datos significados del profesor de arte (véase Figura 8).

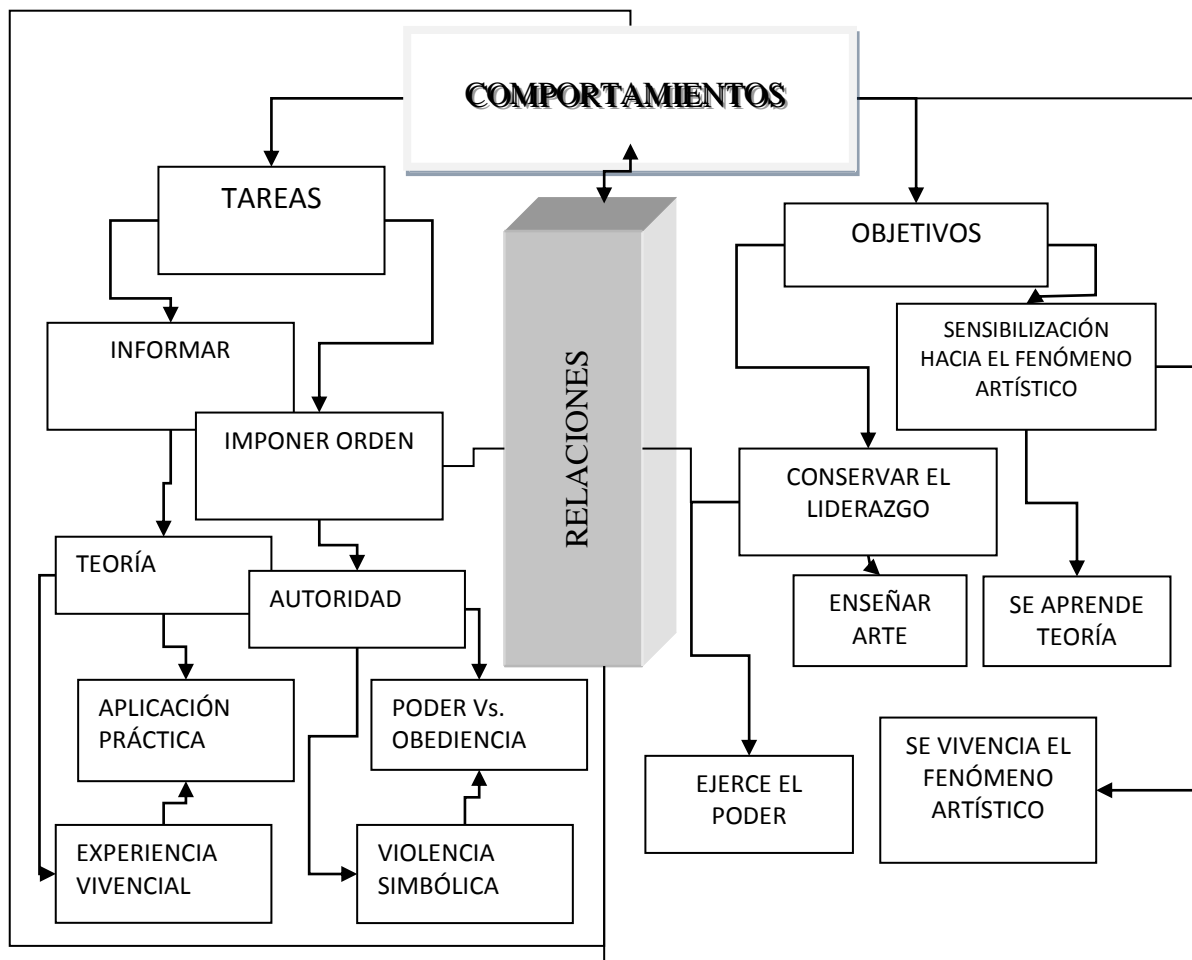


Figura 8. Comportamiento y entidades del profesor de arte. Fuente: Elaboración propia.

Partiendo de las entidades generadoras **TAREAS** Y **OBJETIVOS** que se desprenden de la interpretación que el profesor alude a su comportamiento, y con base en datos recuperados de la entrevista realizada al profesor (EI.01.PD.2009) encuentro en la secuencia didáctica que utiliza para trabajar las distintas unidades temáticas, la explicación-expositiva como forma privilegiada para abordar los contenidos teóricos; pero también la utilización de ejemplos y ejercicios para ser aplicados de manera práctica. Aquí aparece una entidad derivada de la tarea, que bien puede definirse como **INFORMAR**. La dinámica de la clase involucra a los distintos sujetos que se convierten en interpretantes: el maestro, los estudiantes, la autoridad inmediata, el propio sistema educativo. Aquí trato de establecer relaciones entre la entidad de **INFORMAR** y la de **IMPONER ORDEN**.

El profesor como interpretante señala que: es el maestro quien debe explicar la teoría sobre fenómeno artístico, porque los estudiantes aunque buscaran información, no la entenderían. En cambio, sí considera necesario aplicar los conceptos de manera PRÁCTICA, en ejercicios y ejemplos dados también por él. Lo que justifica el propósito del Taller de Arte. Encuentra que la EXPERIENCIA VIVENCIAL es la forma ideal de acercar al joven al mundo del arte. La intención significativa aparente es la de informar; pero la intención significativa esencial es la de sensibilizar y formar en la experiencia. *¿Cómo interpreta el profesor de arte su propio comportamiento?* Como AUTORIDAD DIRECTIVA: tiene derecho a imponer las reglas; tiene derechos que no da a los estudiantes “porque es el maestro”, el mayor, la autoridad, el que sabe lo que les conviene, el que conoce, al que le pagan por hacer “responsablemente y bien su tarea”; el que se impone; quien propone la ruta y la certeza de llegar a los objetivos. El que “rompe con la mítica idea del artista bohemio e irresponsable, el que busca dejar claro que el arte no es un divertimento, sino una responsabilidad, un planteamiento serio, una postura seria de ver la vida desde la perspectiva estética que fusiona razón y emoción; que orienta la visión humanista, ecológica, de conciencia social que se puede obtener en la obra artística, pero sobre todo, la búsqueda de la creación a partir de sus expectativas individuales, de irse descubriendo como individuo que cambia, que evoluciona, para romper con clichés”.

Por otra parte, el estudiante reconoce en el profesor un líder porque lo sabe conocedor de la disciplina. No sólo lo acerca a diversas manifestaciones artísticas, sino que es invitado a conocer la obra del profesor, la que puede valorar en un sentido crítico, pues encuentra un sujeto abierto y autocrítico; en cuanto a la relación maestro-estudiantes, hay posturas antagónicas para entender el comportamiento del profesor: algunos saben que romper la reglas en la clase les llevaría a ser blanco de la rudeza del profesor, obedecen y realizan las actividades a veces por temor a ser evidenciados frente al grupo; o para no

tener problemas con el profesor y “llevar la fiesta en paz”; más del 50% por la convicción de que las reglas son necesarias para una convivencia efectiva en el Taller de Arte. Entonces ¿cómo interpretan los estudiantes al maestro? Como AUTORIDAD (lo valoran como persona, como profesor, como artista).

Los directivos de las escuelas preparatorias, por lo general, no dimensionan el valor de la educación artística, la consideran apenas parte del proyecto curricular. Identifican al maestro de arte como conflictivo; como maestro incómodo, como sujeto extravagante, excéntrico, crítico, voluntarioso, rebelde. De ahí que, muchos directores, con honrosas excepciones, consideren la materia de arte como relleno, como algo no esencial en la formación de los jóvenes, entonces ¿cómo ve el director al maestro de arte? Como un profesor que realiza una tarea complementaria, a veces considerada en extremo, “pasatiempos” o “manualidades”.

Actualmente en Jalisco (México) la educación media básica forma parte de la estructura curricular de la Universidad de Guadalajara. Los principios que orientan la formación de los jóvenes se definen desde una visión humanista, por la cual se valora la actividad artística como esencial en el ser humano, también donde las ideas, las expresiones, la forma de percibir el mundo tiene como rasgo el respeto por las diferencias. Sin embargo, en la práctica, algunos directivos toman decisiones con base en criterios personales impidiendo la difusión de la cultura y actividades artísticas en la institución. Éste es el caso del profesor de arte en una de las escuelas donde labora (PE1, PD,03-09)

La institución como intérprete, valora más los saberes prácticos que ofrecen la ciencia y la tecnología, dejando en segundo término las humanidades. Esto se apoya en el plan curricular que se implementa a partir del presente ciclo. En el nuevo currículum, los talleres de arte desaparecen y se proponen las TAE's (Trayectoria Académica Especializante), con ello, el arte pasa de ser una materia a una especialidad. El enfoque es



una educación por competencias. ¿Cómo ve el sistema al profesor de arte? Se conserva la visión de la importancia del arte, se considera UN ACADÉMICO.

La sociedad, como intérprete del artista-maestro, le considera un profesional de menor importancia “cuando menos pondrá a hacer algo a su hijo”; la sociedad en general, no consume arte, el arte es elitista; sin embargo, paradójicamente, el país tiene muchos artistas. En México se vive, se consume el arte en distintos sentidos; en este contexto el joven de bachillerato encuentra en el artista un referente cercano, y en la Universidad como Institución que alberga la educación media básica, el escenario de cultura (PE2, PD, 03-09).

### **3.2.2.2. Caso 2: Una maestra de Desarrollo Humano en el nivel de primaria**

La maestra, que se va a identificar como Profesora Maya (PM), se desempeña en una escuela particular en el nivel primario, en la ciudad de Guadalajara, con la asignatura Desarrollo Humano, que no forma parte del currículo oficial. Este tipo de asignaturas las escuelas particulares las brindan como “un plus que se ofrece”, más bien con fines de mercado, pero que resultan un complemento importante en la formación del alumno, según lo aporta la propia maestra en entrevista realizada por la investigadora. (EI.01. PM.2009).

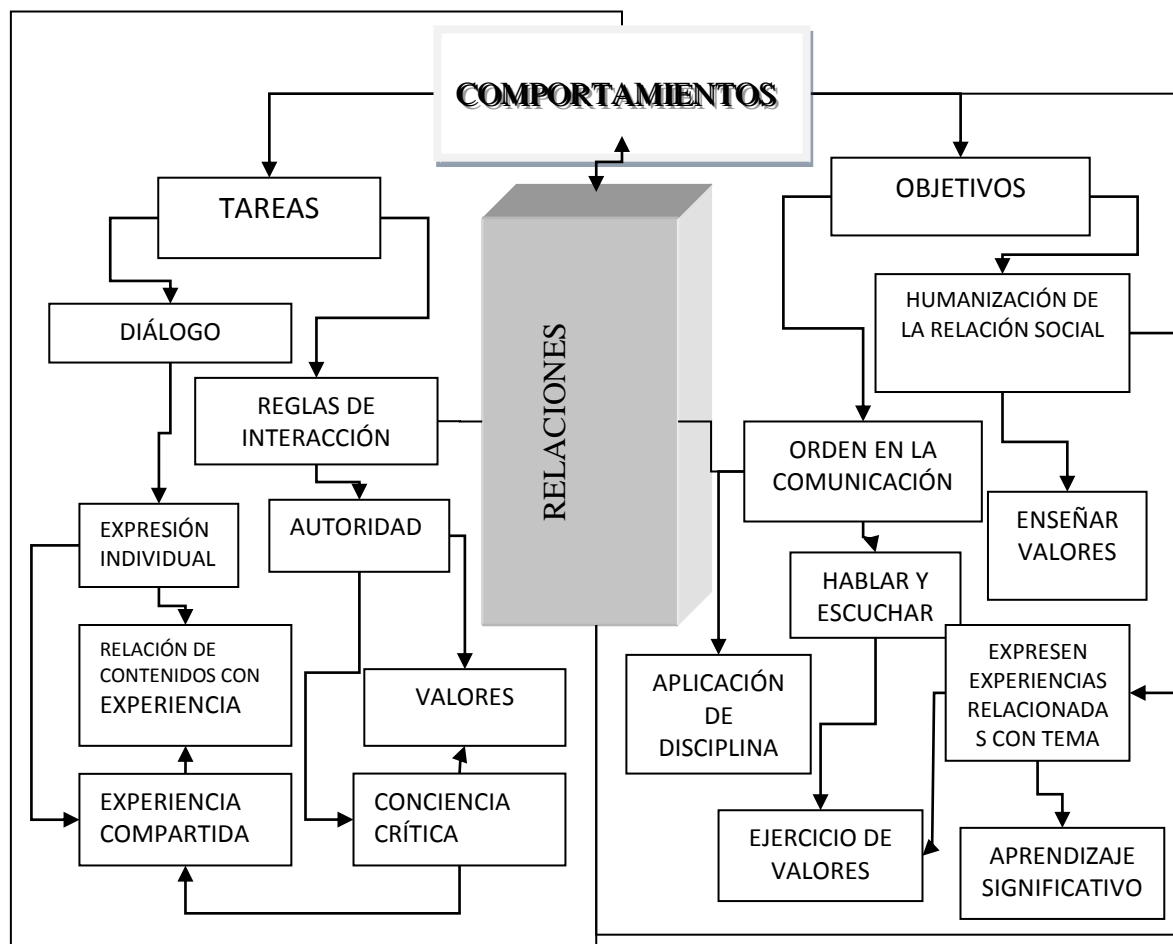


Figura 9. Comportamiento y entidades de la profesora de Desarrollo Humano. Fuente: Elaboración propia.

En este caso, también se definen las TAREAS Y OBJETIVOS como entidades generadoras de sentido, pero aquí aparece *el diálogo y las reglas de interacción*, como entidades derivadas de la tarea, que representan la forma de interacción por excelencia como expresión de comportamiento (ver Figura 9).

En cuanto a cómo ven los distintos intérpretes el comportamiento de la maestra, se puede advertir que ella representa una mediadora para moderar las conductas de los niños frente a distintas situaciones. En su clase se aplican reglas de manera natural, se considera flexible pero no permisiva, ni intransigente; no reporta conductas anómalas para que los niños sean castigados, sino que busca generar una conciencia crítica; busca la negociación para mejorar formas de conducta; escucha y propicia el diálogo en la clase; y enseña contenidos sobre los distintos valores que son puestos en práctica en el aula, en la escuela y

en la casa *¿Cómo interpreta la profesora su propio comportamiento?* Como COBIJAMIENTO.

Los alumnos ven a la maestra como “el hada”: la que los escucha, la que no regaña, no castiga; la clase “más chida”, donde ven películas, pueden hablar de sus problemas y experiencias sobre temas diversos; aprenden a escuchar y respetar reglas; donde hay premios pero sobre todo un espacio de expresión y donde se aplica la regla de oro, “lo que aquí adentro se habla, aquí adentro se queda” *¿Cómo interpretan los alumnos el comportamiento?* CONFIANZA y COMUNICACIÓN EMPÁTICA.

El director encuentra a la maestra de Desarrollo Humano como alguien responsable, confiable, un recurso para mediar entre los niños, los padres y la institución. Un profesional que conoce su campo de estudio, que ofrece cobijo y confianza a los niños, seguridad a los padres y valor a la institución. *¿Cómo interpreta el director el comportamiento de la maestra?* PROFESIONAL y MEDIO PARA TENER ESTATUS ANTE LA COMUNIDAD ESCOLAR.

La comunidad la integran familias de clase media-alta que esperan de la institución calidad en la educación que reciben sus hijos. Comparten problemáticas generadas por la ausencia de uno de los padres, y esperan de la profesora de DH que atienda a sus hijos en sus preocupaciones individuales y les oriente en problemas de conducta *¿Cómo interpreta el director el comportamiento de la maestra?* UN PROFESIONAL QUE INHIBE PROBLEMAS A LA INSTITUCIÓN. (NI1, PM, 2010)

### **3.3. Segunda aproximación: análisis e interpretación de los datos**

En este apartado se describen otros instrumentos utilizados para analizar los datos documentados; y particularmente se muestran los hallazgos identificados en los procesos

de significación, los que van servir de base para una caracterización de dichos procesos semióticos.

Se reflexiona si la edad, el nivel en el que se trabaja, la formación académica, la experiencia profesional, tienen una relación directa en los recursos y niveles de significación. Se considera una muestra representativa de los distintos grupos de estudiantes de la maestría.

### **3.3.1. Análisis crítico del discurso para develar la superficie textual**

Otro acercamiento metodológico al dato, particularmente a las producciones escritas, se realizó a través del método de análisis crítico del discurso, donde el análisis de la *superficie textual* se convirtió en uno de los indicadores o puntos de observación.

En los ensayos de los estudiantes del tercer semestre se advirtió que los contenidos curriculares de la maestría fueron el eje para organizar las ideas, quedando temas muy generales en cada apartado: paradigma epistemológico, metodología, contexto, dimensiones, actividades del docente, hecho educativo, práctica educativa, antecedentes, procesos, caracterización. Este criterio explica la desarticulación que se observa en la presentación de las ideas y en la falta de cohesión entre párrafos. Además se advierte la tendencia a integrar una estructura textual esquemática que no muestra procesos individualizados, excepto en 4 profesores (33%).

En el caso de los documentos de los estudiantes de quinto semestre, aparecen estructuras (100% de los estudiantes), más orientadas a la construcción individual de las categorías que se construyeron durante la reflexión, sin embargo, existe la tendencia a organizar las ideas a partir de las etapas metodológicas del proceso investigativo, lo que defino como microprocesos, siendo los más representativos: la caracterización,

categorización, problematización, intervención, apartados que son titulados con características individuales de los sujetos, lo que puede considerarse texto cualitativo.

Los trabajos de los estudiantes de ambos semestres, se caracterizan por una estructura textual mixta, ya que en los ensayos utilizan otros recursos como cuadros, organizadores y viñetas, que permiten explicar, ampliar o validar las argumentaciones. La misma característica mixta la siguen los registros, diarios y otros documentos, por lo que pueden identificarse con los denominados textos continuos y discontinuos.

Los textos continuos están compuestos normalmente por frases que están a su vez organizadas en párrafos y que pueden encuadrarse en estructuras más amplias. Tales como secciones, capítulos o libros. Los textos discontinuos, o documentos, como se los denomina en otros modelos, presentan la información de muy diversas formas, tales como impresos, gráficos o mapas (Álvarez, 2007, p. 18)

### **3.3.2. La producción textual para caracterizar la práctica educativa. Seis casos a profundidad**

El análisis realizado con diversos métodos, permite observar que el profesor investigador construye los significados más importantes en dos momentos del proceso reflexivo: cuando describe su práctica y cuando la problematiza. Para mostrar los recursos que utilizaron tomo la descripción o retrato que hicieron de su práctica en la primera etapa de su proceso reflexivo —de donde surgen las primeras categorías como producto de la significación—, tres estudiantes de la MEIPE, de semestres intermedios (a los que me voy a referir como estudiantes A, B y C), además tomo nueve casos de quinto semestre (que voy a identificar por el número asignado en el problema analizado), tomando como documento de análisis sus trabajos finales de semestre o de tesis, considerados como fragmentos de sentido. Para la muestra, se seleccionaron profesores con distintos niveles en

cuanto a producción textual (de acuerdo con datos de valoración proporcionados por los asesores).

Como se ha señalado, se pretende indagar otra perspectiva de los recursos utilizados en la redacción de los trabajos finales del semestre, para conocer con qué recursos los profesores caracterizan su práctica. El interés no se centra tanto en identificar los recursos de estructura o morfosintácticos, sin embargo, no se puede perder de vista que son elementos que le dan cuerpo a toda producción escrita, por ello se toman en cuenta de manera general dos, que son básicos para identificar tales recursos: *la superficie textual*, en tanto las unidades que dan forma a la estructura y, *la relación de los temas o fragmentos de sentido* con los encabezamientos.

### **3.3.2.1. Estudiante A**

La estudiante A, a la que voy a referirme como EA, presenta un documento titulado “Informe: la problemática de la práctica...y la investigación como forma de propiciar los conocimientos significativos”, que estructura en tres capítulos, antecedentes, proceso de investigación y caracterización. En primer lugar aparece una desvinculación entre el título del trabajo y el de los capítulos; y el de éstos con los encabezados de los distintos apartados, el primero, de antecedentes es congruente con el contenido; el segundo, proceso de investigación es tan amplio que cualquier tema de la investigación puede incluirse. Los criterios para definir los apartados y el contenido de ellos parece arbitrario, ya que enuncian indistintamente conceptos, procesos, elementos, recursos, lo que sugiere un proceso desordenado de organización del pensamiento. Lo mismo sucede en el tercer capítulo, donde a través de una matriz y la descripción de secuencias didácticas se pretende, o cuando menos así está enunciado en el título, mostrar la caracterización de la práctica, lo que apenas muestra explicaciones breves con argumentaciones muy limitadas y poco sustentadas, como se explicará en el apartado siguiente.

La construcción de significados que hace el estudiante A, para caracterizar su práctica, la voy a identificar a través del análisis de los medios retóricos utilizados a partir de dos indicadores: solidez en los argumentos —lo que permitirá identificar la tesis que los orienta, así como la lógica y consistencia interna a través de las cadenas de razonamiento y la pertinencia de la evidencia para validar la significación —relevancia en los fragmentos de información—.

La lógica con la cual construye o presenta la caracterización el Estudiante A, es siguiendo la secuencia: metodología-análisis y del registro-caracterización. En cuanto al primer elemento, *metodología*, es recurrente en los trabajos analizados, que los profesores investigadores le dedican un apartado o espacio amplio, a la metodología utilizada, y más que una descripción de ella, se incurre en una enumeración indistinta de recursos o conceptos. En muchos casos se trata de una transcripción de la aportación de algún autor sin una relación con los saberes; tampoco se plantea una conceptualización propia, por ejemplo:

Método. El recurso metodológico hasta el momento más pertinente, para los fines de la investigación de la práctica educativa, soportado por la investigación cualitativa en el campo de la educación es la etnografía, en la que se dan una serie de acciones metódicas y sistemáticas que se inician con una observación profunda que permiten la descripción de los acontecimientos que tienen lugar en grupo en forma cotidiana, apoyándose en el criterio de que poco a poco se generan determinados estilos que pueden explicar la conducta individual de forma adecuada. (PE1.EA.01.09)

Que además cierra con una cita: “la práctica etnográfica tiene un carácter flexible y requiere de una constante elaboración de información en la cual, la terminación de un paso posibilita el acceso al otro y así en forma continua hasta llegar a las conclusiones... los estudios etnográficos... (Reynaga, 1999, p. 131).

En el segundo elemento, que es *el análisis del registro*, el estudiante A, describe en tres apartados que corresponden a igual número de recursos utilizados: secciones en el registro, registro ampliado y matriz con los indicadores proceso, propósito y producto. El texto se presenta en un plano básicamente descriptivo-narrativo y con apenas algunas inserciones de texto explicativo: “es importante señalar que la construcción del significado que le atribuyen a sus acciones los sujetos es lo que va orientando hacia la realización de acciones educativas, en el registro ampliado las afirmaciones nos permiten ir localizando las primeras categorías” que además amplía con el planteamiento de una serie de preguntas “¿qué tan importante es apuntar los temas que se tratarán en la clase?, ¿resulta educativo el mapa conceptual para los alumnos?, (PE2.EA.01-09)”, en lo que se advierte un intento incipiente por llevar a la reflexión algunas de las acciones recuperadas. Son tan breves los espacios dedicados a la reflexión, explicación y argumentación, que no se ha dado un panorama general de la práctica, aún en el plano descriptivo.

En el tercer elemento, de la *caracterización*, se sigue con la misma lógica de organización de datos e ideas. Aparecen algunas explicaciones como:

Hay elementos en la matriz de análisis que nos permiten ir cruzando la información y darnos cuenta que algunas actividades por su intencionalidad y el producto generado puede resultar en hechos educativos. Para ello me permito describir una de las actividades del cuadro anterior, la última de ellas, en la que el profesor se propone que el alumno entienda la teoría a través de ejemplos, para esto el maestro proporciona ejemplos, explica conceptos como los demuestra la siguiente viñeta... (PE3.EA.28.01.09)

Así como la anterior, aparecen varias explicaciones que remiten al registro o matriz analizada. Todas estas afirmaciones fueron planteadas en un segmento de un registro. Realiza la caracterización de la práctica integrando los datos anteriores, que concentra en otra matriz. Recupera acciones recurrentes como: el maestro saluda, elabora un mapa



conceptual del tema; nombra lista; recuerda conocimientos previos, apunta el tema; explica conceptos; proporciona ejemplos; el alumno pregunta; se deja un tema de tarea; el maestro concluye con una síntesis; un alumno responde a manera de resumen.

Se puede observar que el estudiante asume como caracterización a una serie de regularidades que resultan débiles para hacer un retrato de su práctica. Las explicaciones y pequeños textos reflexivos muestran falta de habilidad en el manejo de la interpretación del dato. En este trabajo no hay descripción, explicación o argumentación sólidas, para valorar si el estudiante se acerca a la significación de un modo perceptivo; y con ella, a la producción de conocimiento científico. Esto se advierte de manera clara cuando el estudiante establece una afirmación categórica: “como se puede apreciar estoy utilizando un modelo con tendencia a lo tradicional en el que la exposición del maestro juega un papel relevante y los alumnos solo memorizan y, muy posiblemente no estoy posibilitando la mejora de mi práctica educativa, de conformidad con el que establece Zavala (p.54)”. La veracidad de esta afirmación no está sustentada ni con los datos empíricos, ni con argumentos teóricos, es decir, se muestra un tratamiento inicial en la interpretación de los datos.

### **3.3.2.2. Estudiante B**

La estudiante B, quien es identificada como EB, presenta la caracterización en una estructura similar a la del estudiante A. El documento está dividido en tres capítulos: Dimensiones de la práctica, Método y Caracterización. El primero se subdivide en apartados que encabeza con: descripción-narración. Identifica distintas dimensiones en su práctica siguiendo el modelo de Cecilia Fierro y Lesvia Rosas (1995), sin hacer referencia a las autoras. No aparece una explicación argumentada.

*Dimensión personal.* Soy maestra por órdenes de papá, su sueño fue ser profesor, creo que se sentía reflejado en mí; nunca me gustó la profesión, sin embargo, por seguir sueños ajenos estoy aquí...

*Dimensión didáctica.* Para lograr muchas de estas cosas que acabo de mencionar necesito investigar nuevos métodos que me ayuden para que mi alumnado esté satisfecho con mi enseñanza. Por ello mi forma de trabajo es muy variada, en ocasiones muy dinámica, a veces aburrida, interesante, trabajo en equipo, individual, con esto me refiero a que algunas veces solo hablo y hablo del tema.... (PE1.EB.01-09)

Al igual que el trabajo del estudiante A, el título del apartado II del trabajo revisado, está tan abierto que todo asunto relacionado con el proceso de investigación puede integrarse: la conceptualización de educación, práctica; los métodos, técnicas, entrevistas. Otra coincidencia la encuentro en que las acciones no son interpretadas y apenas aparece una breve aportación constructiva: “proceso: se segmentaron 5 registros de clase. Se formaron unidades de interacción de maestro-alumno, los productos de sesión, actividades que se realizaban en clase, entre otras cuestiones; luego...”. La variante que encuentro en este trabajo es la inclusión de cuadros con regularidades y preguntas, aunque no son explicadas.

Para la caracterización, la estudiante B establece una relación entre lo que reconoce como paradigmas epistemológico, sociológico, psicológico, humanista y algunas acciones, es decir, se observa una secuencia argumentativa con tres elementos: sustento teórico-acciones-interpretación. Aquí integra un cuadro con regularidades que no son resultado con la secuencia anterior. El hecho de identificar todas las posturas teóricas en un mismo segmento de clase, advierte un manejo inicial y deficiente de la teoría:

Para conocer parte de lo epistemológico de esta práctica se observaron los cuadernos de los alumnos y cómo llegan al conocimiento. Tomando en consideración la matriz de análisis de los cuadernos, revisando y observando estos;

de igual manera estudiando la secuencia de actividades se puede afirmar que los alumnos no razonan lo que dice la maestra, no cuestionan ni critican lo que la profesora dice o explica en clase cayendo en el dogmatismo...Más aún la maestra es quien tiene la verdad y no pide a los estudiantes insumos para conocer que tanto aprendieron. “Dogmatismo, doctrina fijada. Posición para la cual no existe todavía el problema del conocimiento. Da por supuestas la posibilidad y la realidad del contacto entre el sujeto y el objeto” (Hessen, p.29)

Dentro del paradigma sociológico se encuentran tres corrientes para explicar éste. El funcionalismo, funcionalismo estructural y la teoría de la reproducción, cada una con sus propias características, pero para hacer más sencillo el análisis de esta práctica podemos citar que algunas acciones o roles de la profesora y de los alumnos, así como sus actividades y productos de clase se ubican en la corriente funcionalista donde la maestra se encarga de dar a conocer a los alumnos lo que la institución quiere o necesita para un buen funcionamiento de la escuela, en cuanto al acomodo de los alumnos, la forma de portar el uniforme así como la disciplina que se lleva durante la clase. (PE2.EB.01.09)

La poca pertinencia se advierte en la contradicción de las afirmaciones que hace de sus acciones y que transita entre una postura y otra:

El racionalismo hace su aparición cuando los alumnos formulan o dan respuesta a preguntas generadoras que les hace la maestra y al mismo tiempo participan en forma grupal para formar una definición de alguna palabra (referente al texto)

Mtra. Contesta en binas las siguientes preguntas

Mtra. Primera pregunta. ¿Qué es un reglamento? Recuerden que ese que lleva acento. Abran su signo de interrogación y lo cierran ¿¿listo?? /sigo caminando por las filas/

Mtra. Enseguida ¿qué es una regla??

Mtra. Última pregunta ¿qué reglas existen en el reglamento de tu escuela? Cierran el signo y escríbanle ahí en seguidita, escriban por lo menos 5 /paso por los lugares/ (R02.E1.EB.03.09)

### 3.3.2.3. Estudiante C

La estudiante C, que se va a reconocer como EC, opta por un gráfico para mostrar una radiografía de las principales acciones que se realizan en el aula. No se trata de una estructura definida para organizar el texto, pues el capítulo IV lo titula Caracterización e introduce de manera breve la definición del término, sin mayor aportación personal: “Determinar los atributos peculiares de la práctica educativa, es tarea esencial para tener con claridad los componentes que la estructuran. Caracteriza. “Es descubrir las características de la práctica, las relaciones que en ella se dan (Fierro, 1989, p. 7)”

La relación que establece entre las categorías evaluación, disciplina y académico y las principales acciones, muestra elementos que son validados con el dato empírico pero no se incluye un texto descriptivo ni explicativo. Se limita a breves comentarios con las que introduce cada viñeta:

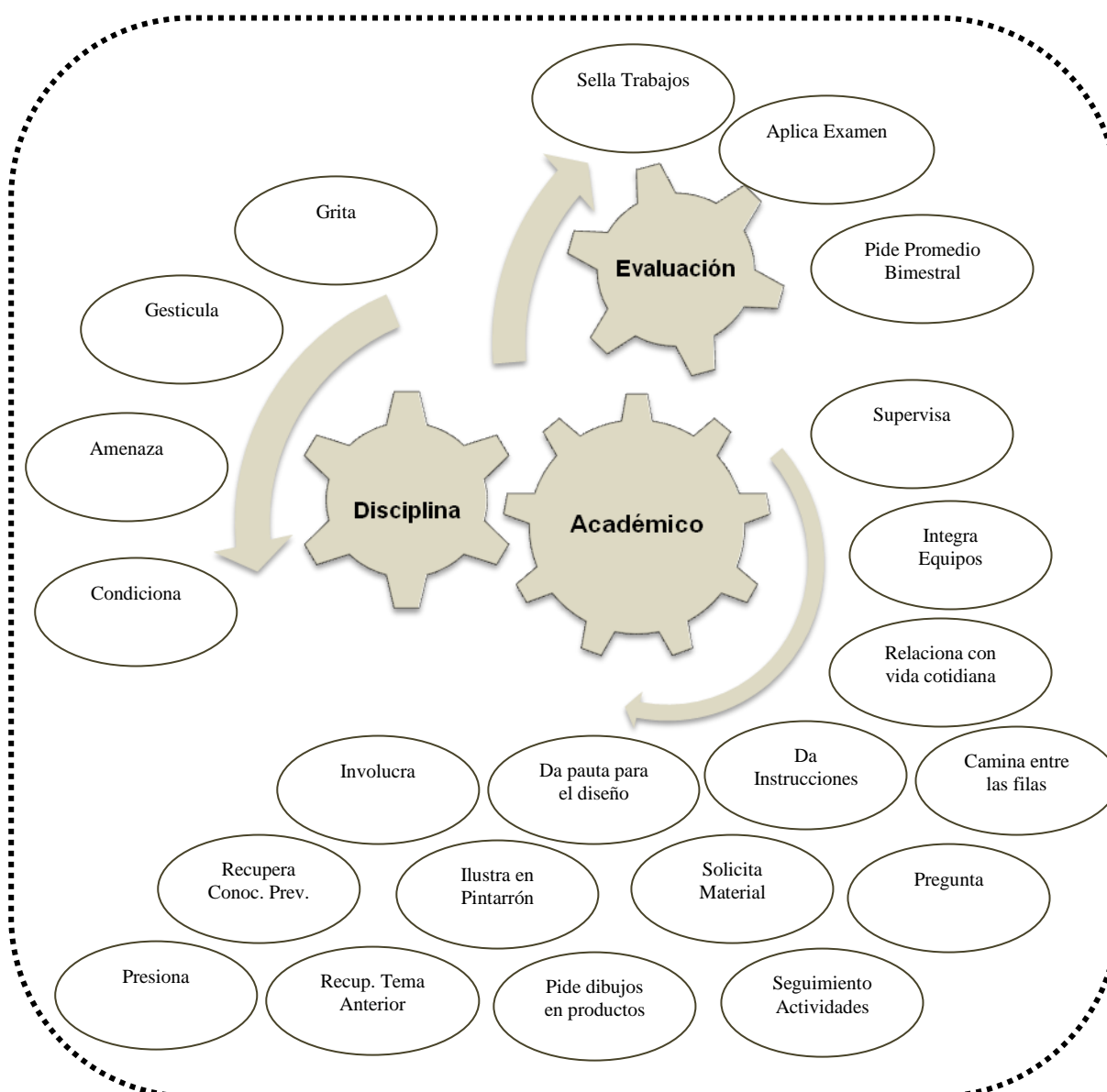


Figura 10. Principales acciones que caracterizan la práctica educativa. Fuente: Producción Escrita de la Estudiante C.

La estudiante C, recurre al gráfico para representar la caracterización de su práctica (Ver figura 10). Nótese las evidencias en la siguiente viñeta en torno a dicha caracterización.

*CONTROL DE DISCIPLINA GRUPAL (grita, amenaza, condiciona)*

*Ma: ¡Hey!... ¡Se callan! /la maestra se expresa gritando. Las alumnas guardan silencio/ R02.E1..11.09*

*Ma: A ver pues !ya calladas! /la maestra lo dice en voz muy alta y da dos palmadas/ Les advierto, si no atienden las indicaciones se suspende la actividad y nos vamos al salón. Entendido. /poco a poco va bajando el tono de voz/ R.03.E2.11.09*

*Ma: A partir de este momento quiero orden, no quiero estarlas callando.../ se genera silencio/ Ok. Muy bien... mezclas.. ¿Y que hay con ellas? /la maestra habla con voz alta. Escribe en el pintarrón/ R.04.E3..11.09*

#### RECUPERA EL TEMA DE LA CLASE ANTERIOR

*Ma: ¿Quién se acuerda lo que vimos la clase pasada? /pregunta parada a un lado del escritorio/*

*Aas: De los átomos.. /contestan en coro/*

*Ma: Ha,ja,,... ¿Y que se acuerdan de los átomos?*

*/la maestra contesta viendo a las alumnas pero moviendo las cosas del escritorio. Varias levantan la mano/*

*Aas: Fue de cómo están formados.... De la estructura... R.06.E4..11.09*

#### RECUPERA CONOCIMIENTOS PREVIOS

*Ma: Bueno cambiando de tema ...quien se acuerda que es una mezcla? ... que el año pasado vieron una introducción de mezclas.*

*/continua parada al frente del salón/ R.01.E5..06.09*

#### PREGUNTA CAMINANDO ENTRE LAS FILAS

*Ma: Ha, ha.... ¿Y cómo es? ¿Cómo se hace? ¿Recuerdan los componentes para preparar el medicamento? /la maestra continua parada caminando de un lugar a otro entre las filas/ R.02.E6..06.09*

#### RELACIONA CON LA VIDA COTIDIANA

*Ma: Ha, ha, un sólido y un gas ¿Y? ejemplos de su entorno.2*

*Aa It: Cuando se hace agua de sobrecito... ahí quien suspendidas algunas cositas. R.02.E7..11.09*

#### **INVOLUCRA A LAS ALUMNAS**

*Ma: A las que les di cuchara, se levantan y eligen un vaso de precipitado para que hagan la mezcla. Le agregan como una cucharada de soluto./las tres alumnas se paran y caminan hacia el escritorio/ R.02.E8..11.09*

#### **ILUSTRA EN EL PINTARRON**

*Ma: Miren, aquí están dibujadas las tres mezclas que ustedes hicieron. La de la gelatina, el azúcar y la tierra. Viri les va a escribir el nombre de la mezcla que corresponda, conforme ustedes le vayan diciendo cual es. Sale./la maestra con su mano señala en el pintarrón las ilustraciones que hizo otra alumna/ R.02.E9..11.09*

#### **PIDE DIBUJO EN EL PRODUCTO**

*Ma: Si! El registro va con dibujo, ya saben!./la maestra sonríe, se sienta en la silla del escritorio. El resto del grupo hojea su libro. Algunas platican/ R.02.E10..11.09*

#### **REVISA Y PONE SELLO**

*Ma: Mmmm... está incompleto el procedimiento.. lo complementas.. he? /la maestra pone una antefirma en el cuaderno. // otras alumnas entregan el cuaderno/... ok ... muy bien... /la maestra revisa el registro y pone un sellos y una firma. Las alumnas recogen su cuaderno, dan las gracias/ R.04.E11..13.12.09*

#### **DA INSTRUCCIONES**

*Ma: Ha,ja,...si se acuerdan como quedaron ¿verdad? Bueno, pues ya integradas, vas a diseñar en lo individual un proyecto. Le van a poner nombre, propósito y las actividades a realizar. No pongan nombre*

*textuales del libro. Ustedes diseñenlos, pónganles nombres que estén atractivos... zaz R.05.E12..10.09*

#### **DA PAUTA PARA EL DISEÑO**

*Ma: Si. Cada una diseña una propuesta y esa propuesta la van a poner a consideración ante su equipo para elegir una y ese va a ser su proyecto para trabajar.*

*/la maestra parada a un lado del equipo responde/ R.05.E13..10.09*

#### **REVISA PRODUCTOS Y SELLA**

*Aa: Maestra el registro ¿lo va a revisar?*

*/unas alumnas de una mesa preguntan con voz muy alta/*

*Ma: Si! Claro. La que ya termino tráigamelo.*

*/la maestra continua organizando sus cosas. Algunas alumnas van con la maestra con el cuaderno en mano. Y algunas con el gel para el cabello/*

*Ma: Órale!..ya lo estrenaste. Te quedo chido el peinado... y el procedimiento ¿si está completo?... /la maestra ve el trabajo de la alumna/ Ok.. aquí está completo, te aventaste con los dibujos...*

*/la maestra pone un sello y una firma en el cuaderno/ R.03.E14.07.09*

En este caso, la estudiante nombra las viñetas buscando mostrar elementos que si bien tienen congruencia semántica con la acción, la significación por la que se genera esta probable categoría resulta superficial y deja ver el poco tratamiento reflexivo del dato.



### 3.3.3. Los recursos para problematizar

La enunciación del problema de investigación es evidencia clave para el análisis de los recursos y desarrollo discursivo. En el caso de los estudiantes de 5° semestre (febrero-julio 2009), muestro en nueve ejemplos, los problemas que proponen en sus trabajos de tesis, que por cierto han sido aprobados y pasados a etapa de lectura.

¿Qué estrategias didácticas puedo aplicar para modificar la motivación extrínseca en el proceso de enseñanza de la filosofía en el Sistema de Educación Media Superior con base al enfoque constructivista psicogenético y propiciar en el alumno una motivación intrínseca a través de acciones interiorizadas, fomentando con ello un aprendizaje significativo?

(PE.E1.06.09).

La exposición como recurso didáctico único para el aprendizaje, obstaculiza el logro de las competencias de los alumnos de la materia de Formación Cívica y Ética de segundo grado de la Escuela Secundaria Técnica 171(PE.E2.06.09).

El poder y el control que ejerce el docente aparecen como un factor para obstaculizar los aprendizajes de los alumnos de tercer grado de secundaria en la asignatura de Química en el Instituto Miguel Ángel. (PE.E3.06.09).

Una práctica educativa directiva centrada en el conocimiento y la exposición, que propicia dependencia en los alumnos de 5° grado de la escuela primaria urbana 578 “Miguel Hidalgo y Costilla” y dificulta el aprendizaje por competencias. (PE.E4.06.09).

La enseñanza llevada a cabo a través del ejercicio de la práctica autoritaria limita el desarrollo de aprendizaje estratégico en los alumnos produciendo baja autovaloración en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica No. 25 en la asignatura de Ciencias. (PE.E5.06.09).El desarrollo de habilidades cognitivas obstaculizada por una enseñanza basada en la exposición tradicionalista y cuestionamientos que no logran confrontar las

ideas de los alumnos en la asignatura de Ciencias II con énfasis en Física en el segundo grado de secundaria (PE.E6.06.09).

Ausencia de estrategias de enseñanza constructivistas en la práctica, donde las actividades logran en menor medida aprendizajes significativos y dejan fuera las competencias para la vida establecidas para los alumnos en los Plan de estudios 2006 de secundaria (PE.E7.06.09).

La actitud autoritaria del docente propicia en los alumnos receptividad y limita los procesos del desarrollo cognitivo (PE.E8.06.09). Mi estilo de enseñanza tradicional basada en exposiciones verbales de los contenidos, genera una actitud pasiva y receptiva en los alumnos de 2ª grado de telesecundaria, dificultando con ello el desarrollo de habilidades en la construcción de su propio conocimiento. (PE.E9.06.09).

En tanto la *superficie textual*, se puede concluir lo que sigue.

- La enunciación se hace a través de texto afirmativo o de una pregunta que refiere una problemática en seis casos y en dos queda implícita. En seis de los enunciados se afirma que el problema obstaculiza aprendizajes significativos, tres hablan de que no se logran las competencias de la asignatura; y seis especifican lo que genera en los alumnos: actitudes pasivas, receptivas y baja autovaloración.
- En ocho aparece el contexto.
- En las construcciones 1 y 7 los problemas están sugeridos a partir de la construcción del enunciado.
- Los enunciados 1, 4, 5, 6 y 7 presentan problemas de sintaxis.
- Aparecen conceptos como *aprendizaje estratégico; centrada en el conocimiento; lograr en menor medida aprendizajes significativos; no logran confrontar las ideas de los alumnos*; que propician confusión en la idea general del enunciado.

En tanto los *medios retóricos* podemos señalar lo recogido a continuación.

- En general se puede indicar que los enunciados evidencian cierta orientación discursiva en tanto que refieren un problema, consecuencias y contexto, aunque los elementos que se identifican parecen responder a un mismo modelo de construcción: la actitud autoritaria, la exposición y el control como ejercicio del poder como mediaciones que obstaculizan los procesos de desarrollo cognitivos. También se precisa la actitud que se genera en el alumno: pasividad.
- Se incorporan los contextos.
- No se puede hablar de solidez en la construcción del enunciado, en tanto que la tesis que orienta el argumento se sustenta en una base empírica (la mayoría de los maestros fuimos formados en modelos tradicionales)
- En este modelo, los problemas resultan del proceso de problematización (Sánchez Puentes, 1993), y tendrían que denotar que son la base de la producción de conocimiento científico, sin embargo, apenas aparece sugerido para poner en marcha acciones.
- La pertinencia para validar el enunciado, considerada una problemática, se identifica en la relación que se establece con el impacto en los alumnos.
- En general, se evidencia capacidad de síntesis al referir un problema y sus consecuencias en un enunciado, sin embargo, la construcción sintáctica y semántica presenta dificultades particulares que se han señalado antes.

Respecto al plano *ideológico* encuentro:

- Subyace la creencia de que la enseñanza tradicional representa lo negativo en los procesos de enseñanza, en tanto que el enfoque constructivista es el ideal para generar aprendizajes reales (significativos).
- El problema está construido más por la experiencia en un tipo de formación, que por un análisis profundo de los datos. El método tradicional es un modelo que sigue siendo privilegiado en la escuela mexicana, con la exposición y el autoritarismo como mediaciones, avalado hasta hace poco por el Estado, que al implementar Reformas sin prever un proyecto de evaluación y seguimiento, deja “hacer al maestro” en la aulas.

En los trabajos no se remite a la Reforma y sus efectos, las necesidades que genera, las políticas educativas y la congruencia o no con la implementación de reformas, lo que debiera advertirse en la construcción de las problemáticas de los profesores reflexivos. Es de llamar la atención puesto que desde 1994 México vive un proceso de reforma gradual (1996, 1999, 2009, 2011) en educación básica; y desde el año 2007, en educación media básica (bachillerato).

### **3.3.4. Análisis y caracterización de los significados: plano semiótico**

La significación que se otorga a la intención resulta de la construcción de sentido que otorgan los participantes, principalmente a la intención significativa aparente, que denomino *superficial*, que sí corresponde a las aportaciones de los profesores; no así, la intención significativa esencial a la que me refiero como *subyacente*. En ésta última, sólo algunos profesores llegan a este nivel de significación:

[...] en este punto se visualizó un problema con respecto al desarrollo de pensamiento crítico-reflexivo en los alumnos; lo anterior generó la interpretación de que no todos llegan a desarrollar las habilidades deseadas, porque además de responder en el plano inferencial, la afirmación mostró varias consecuencias producidas por la acción de preguntar bajo esas intenciones.

Los alumnos que participaron llegaron a repetirse de tal forma que se descuidó las participaciones de los demás alumnos. Esto provocó pasividad de los alumnos que no participan y que los diálogos que se dieran entre el profesor y los alumnos, se centraran en solo algunos de ellos. (PE.E9.06.09).

[...] el control y poder encubiertos se encontraban inmersos en la metodología del docente como una forma de trabajo que permitía que la práctica funcionara. Dentro de las mismas actividades se iba permeando ese control de actitudes, expresiones que hacen los alumnos, del tiempo, el orden y la organización del tiempo y del grupo, explicitando de manera puntual lo que el alumno debía hacer durante la clase y la tarea que estaba por llevarse a casa. (PE.E8.06.09).

Las categorías emergentes que resultan de las entidades de sentido: tareas, autoridad e interacción comunicativa, obedece a las regularidades en las acciones recuperadas de los diversos procesos (ver Figura 11).

DESCRIPCIÓN DE LAS ACCIONES QUE DEFINEN LA ENTIDAD		SIGNIFICACIÓN DE LA INTENCIÓN	
TAREA		INTENCIÓN SIGNIFICATIVA APARENTE (SUPERFICIAL)	INTENCIÓN SIGNIFICATIVA ESENCIAL (SUBYACENTE)
✓ EXPOSICIÓN VERBAL ✓ EXPLICACIÓN		Informar Interactuar	Forma de reproducción Educación depositaria Ejercicio de autoridad Dominio Buscar reconocimiento
✓ EJERCICIOS Y EJEMPLOS	Y	Para aplicar	Sensibilización Promover aprendizajes significativos
✓ UTILIZANDO MEDIOS AUDIOVISUALES		Interactuar Para aplicar	Mediación cognitiva Socialización del aprendizaje Promover aprendizajes significativos
✓ INDICACIONES		Organización del trabajo	Ejercicio de autoridad
✓ LECTURAS COMENTADAS		Dialogar Interactuar	Mediación cognitiva Socialización del aprendizaje Interacción dialógica Promover aprendizajes significativos
✓ REFERENTES		Informar Interactuar	Mediación cognitiva
✓ TRABAJO INDIVIDUAL		Para aplicar Informar	Mediación cognitiva Sensibilización
✓ TRABAJO EQUIPO		Interactuar Dialogar	Mediación cognitiva Socialización del aprendizaje Interacción dialógica Promover aprendizajes significativos
✓ DIÁLOGO PARTICIPATIVO		Interactuar Dialogar	
✓ JUEGO		Interactuar	
✓ ENSEÑAR VALORES		Para aplicar Dialogar	

Figura 11. Comportamiento, niveles de significación a partir de la definición de entidades. Fuente: Elaboración propia.

### **3.4. Resultados de los datos del diagnóstico**

Estudiar un fenómeno de significación de las acciones de sujetos sociales, implica contar con un escenario conceptual amplio y diverso en cuanto a los campos disciplinares. El del conocimiento, para entender que el hombre conoce el mundo a partir del proceso de cuestionamiento sobre éste, pero también considerando su justificación y validez (Villoro, 2006). Un enfoque epistemológico para reconocer la relación del sujeto con el objeto de estudio. El de la teoría cognitiva por la que se puedan reconocer los procesos psicológicos de intersubjetividad e intrasubjetividad que ponen en juego los sujetos cuando construyen significados de su realidad mediatizada (Vigotsky, en Wertsch, 2001); el de la acción comunicativa, para entender que “la comunicación sobre algo en el mundo se entrecruza con las intervenciones prácticas en el mundo. Para los hablantes y para los sujetos que actúan, el mundo sobre el que pueden entenderse y el mundo sobre el que pueden intervenir es el mismo mundo objetivo” (Habermas, 2002, p.25).

La decisión de optar por investigar sobre los discursos de los profesores, en particular, en el rol de profesores investigadores, tiene como marco la experiencia de asesoría en la Maestría de Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE), por la que pude observar de cerca, desde 1997, los procesos reflexivos de un importante número de profesores de educación básica, media y superior; con diversas modalidades de formación: normalistas (profesores de formación), universitarios y egresados de escuelas particulares y con experiencia profesional también diversa. Otra de las razones tiene que ver con los resultados críticos que se viven en México en materia educativa, los que pudieran revertirse si los estudiantes de la MEIPE empiezan a considerarse como sujetos potenciales para mejorar las condiciones de calidad de la educación, desde la reflexión de las acciones educativas.

Los procesos reflexivos de un universo de 30 estudiantes de MEIPE, integradas acciones, actitudes y recursos, son analizados y explicados siguiendo el método de estudio de caso. Se toma el discurso oral y escrito como objeto de análisis, buscando mostrar con rigor y método, que la superficialidad en la significación del dato, es una de las debilidades en este programa de maestría. Una, porque el plan curricular señala como uno de los contenidos centrales la significación de las acciones y sin embargo, no está articulado con otros contenidos y propósitos, de tal manera que permitan al estudiante desarrollar los saberes teóricos y metodológicos para profundizar en la interpretación de las acciones.

Lo anterior se fundamenta de los diversos análisis que dan como resultado una serie de características en la forma de significar de los profesores de la muestra. En estas características se identifican ciertos recursos que son utilizados para “crear sentido” a las acciones. La descripción es el recurso que se privilegia y se utiliza como mera enumeración de acciones; otra es la narración matizada con reflexiones breves, más apoyadas en el sentido común y la anécdota, y en pocos casos apoyadas en el sustento teórico.

Se toma uno de los modelos que describen Wodak y Meyer (2003), siguiendo algunos indicadores. El de la *superficie textual*, que muestra cómo las estructuras utilizadas para la organización de las ideas se identifican con algunos contenidos curriculares sobre todo de las líneas, metodológica y de intervención, como son categorías, dimensiones, o bien, aspectos generales del proceso como metodología, entre otros. Apenas 20% de los trabajos de tercer semestre refieren procesos individualizados; en cambio en los de quinto semestre se observan estructuras basadas en las etapas metodológicas del proceso investigativo: caracterización, categorización, problematización, intervención, a los que me refiero como microprocesos. Por otra parte, en cuanto a los recursos textuales se puede hablar de una estructura mixta, que puede identificarse con los denominados textos



continuos y discontinuos. Se puede señalar que los trabajos de MEIPE se diferencian de otros trabajos investigativos por esta forma de organizar las ideas.

### **3.4.1. Resultados en relación a rasgos identitarios de los sujetos del diagnóstico**

Encuentro que la heterogeneidad es un factor que permitió ampliar los horizontes respecto de las concepciones sobre la enseñanza.

Por otra parte, en el rango de edad se puede observar que la media se identifica en dos rangos 31 a 40 y de 41 a 50, siendo mayor en número los profesores jóvenes (26-30). Esto es significativo si se considera la posibilidad de lograr un impacto favorable a la calidad, si estos profesores orientan sus prácticas, a partir de procesos reflexivos permanentes y con intenciones de mejora. El hecho que los profesores de la muestra, en su mayoría tengan menos de 15 años de servicio, puede sugerir una búsqueda de espacios de formación y profesionalización. Esto en el contexto mexicano es importante ya que existe, hasta la fecha, un programa de escalafón horizontal donde el profesor puede aspirar a mejorar su nivel y salario. Pero por otra parte, el interés puede atender a la necesidad de ser congruente con las políticas educativas que se están orientando a la rendición de cuentas, de tal manera que el docente deberá participar obligadamente en procesos de evaluación y seguimiento a partir de las Reformas de la Educación Básica y que tienen como marco curricular el Programa de Estudios 2011.

En cuanto al antecedente de formación, encontramos un número importante de profesores universitarios inmersos en un modelo pedagógico. Con esto se rompe un mito en México en tanto que, normalistas<sup>11</sup> y universitarios no pueden convivir en procesos de

---

<sup>11</sup> En México se denomina “normalistas” a los estudiantes egresados de una Escuela Normal, nombre que reciben las escuelas formadoras de docentes de educación básica: preescolar, primaria y secundaria.

formación continua. Esto puede ser indicativo de que los profesores comparten la preocupación por encontrar un modelo que favorezca la profesionalización.

En cuanto a los datos en cuanto a tipos y niveles de institución donde se desempeñan los profesores de la muestra, se advierte que el modelo de reflexión encuentra eco en instituciones diversas, además de en la oficial para la educación básica, en la universitaria y en la empresa privada, lo que puede ser revelador en tanto que los profesores opten por modelos de mejoramiento profesional que ofrecen instituciones responsables de la formación pedagógica, para atender por otra parte, los niveles educativos de secundaria y bachillerato (o nivel medio básico), considerados los más conflictivos en cuanto a las relaciones profesor-estudiantado<sup>12</sup>.

#### **3.4.2. Los resultados desde un plano de la construcción textual**

El análisis se realizó en un promedio de 60 producciones textuales, entre notas de campo, registro, ensayos, tesis, entrevistas, correspondientes al proceso de un universo de 30 sujetos, aplicando como métodos dos enfoques: análisis semiótico y análisis crítico del discurso. Sin embargo, a manera de muestra, se profundizó en dos procesos aplicando el primero, en tanto para el análisis del discurso, en tres.

Desde un plano textual se advierte una estructura esquemática que se define o bien por las etapas cronológicas del proceso, o bien, por los contenidos del programa. Se advierte poca creatividad para el diseño estructural de los documentos y prevalece una estructura textual mixta.

Prevalece un lenguaje saturado de términos como investigación cualitativa, paradigmas, caracterización, problematización, profesor investigador, análisis, datos, que

---

<sup>12</sup> Según lo revela el último informe de la OCDE (2009) México ocupa los primeros lugares en situación de violencia en la escuela secundaria.

son utilizados para referirse a distintas situaciones o procesos, aproximadamente en un 70%, sin una explicación o sustento teórico, lo que le da un matiz superficial al discurso.

La redacción está matizada por errores morfosintácticos que se observan en la aplicación inadecuada de las categorías gramaticales básicas, como es el caso de las formas y tiempos verbales; en el uso incorrecto de nexos, lo que denota de manera directa niveles de inmadurez sintáctica, entre el 60 y el 70% de los casos. También en la redacción se advierten problemas importantes de cohesión y coherencia, lo que se traduce en ideas poco claras y desarticuladas.

Los problemas de redacción se corresponden con la superficialidad en la exposición de las ideas, que se observan en un 80% de los casos, en un plano descriptivo. El texto narrativo se caracteriza por la anécdota desde el sentido común y el texto argumentativo denota poca solidez en su construcción, en tanto lógica y consistencia interna, lo que se explica en el desconocimiento sobre los elementos que contiene un argumento, explicitado en la encuesta (Anexo 3).

Las limitaciones en el uso de los recursos para la producción escrita, inciden en la construcción de sentido, lo que explica que no aparezcan cadenas de razonamiento sólidas como base para la significación de las acciones.

Respecto de los recursos argumentativos se utilizan breves textos descriptivos-explicativos más sustentados en el dato empírico y en las creencias personales, que en explicaciones teóricas. De esto se puede afirmar que no hay una producción de conocimiento científico como tal, en tanto que los argumentos son presentados en un sentido perceptivo, quedando la reflexión apenas dibujada en algunos de los textos, por cierto muy pocos.

En el mismo sentido aparecen los recursos para validar los datos. Los fragmentos seleccionados para apoyar los argumentos resultan en su mayoría poco relevantes. En

cuanto a la pertinencia para validar a través de referentes teóricos resulta deficiente. En cuanto a los ensayos, el 60% de los trabajos denota falta de capacidad para sintetizar los distintos momentos del proceso.

En cuanto a los *medios retóricos*, aparecen los recursos argumentativos centrados en reflexiones apoyadas en creencias y concepciones, más que en la confrontación entre éstas y las aportaciones teóricas.

El análisis semiótico advierte de un nivel de *intención superficial* (latente como le llaman Wodak y Meyer, 2003), y de pocos trabajos que evidencian acciones significadas apoyadas en la *intención subyacente* (que los autores llaman esencial). Este hallazgo se confronta con otros medios retóricos como la argumentación.

Los recursos que se identifican son: falta de precisión discursiva, que se evidencia en los argumentos, en el uso de la teoría y en la interpretación de las acciones. En cuanto el lenguaje se caracteriza por un discurso matizado con términos como intervención, categorías, proceso, paradigma cualitativo, fenomenología, acciones, que si bien forman parte de un registro ya reconocido en el ámbito investigativo, son igualmente utilizados con imprecisión. Este uso del lenguaje explica que el 70% de los trabajos muestren incongruencia y falta de cohesión entre los párrafos, quedando ideas desarticuladas. Con esto se evidencian problemas serios de redacción de textos académicos.

Con las carencias descritas queda claro que la significación que hacen los estudiantes no es suficiente para generar conocimiento científico por el cual se puedan tomar decisiones de transformación de la práctica educativa, lo que explica las observaciones que se han hecho al modelo de maestría por estudiosos de otras instituciones.

Otra de las características que encuentro en la producción escrita de los profesores investigadores es la poca pertinencia crítica de los referentes con que sustentan sus

afirmaciones, lo que es congruente pues si el lenguaje es superficial y la significación se queda en el mismo plano, los apoyos teóricos irán en el mismo sentido.

Otros elementos a considerar son los recursos para validar las afirmaciones. Antes he señalado que existe como regularidad la utilización de afirmaciones desde las propias creencias, que se corresponden con otra regularidad: selección de fragmentos de información que describen la estructura general de una clase -introducción, desarrollo y cierre-, pero que no se profundiza con razonamientos externos al texto, mucho menos con una autocrítica seria que debiera caracterizar los procesos reflexivos.

Otro rasgo en los textos es que evidencian procesos inconclusos. Generalmente son pocos los trabajos que se construyen articulando los microprocesos que den cuenta de la construcción gradual de significados. Además, en la producción textual, se identifican afirmaciones ideológicas respecto a identificar la escuela tradicional frente al constructivismo, al que aspiran los profesores como ideal.

Puedo señalar que la falta de solidez en los argumentos, las generalizaciones, la superficialidad en la construcción de significados, la poca pertinencia y apropiación de la teoría y el poco sentido autocrítico son rasgos que se evidencian en los trabajos y discursos de los profesores. En cuanto a la formación y edades de los sujetos, éstas no definen los recursos utilizados, aunque se advierte una tendencia de mayor calidad en la producción textual en los estudiantes que no tienen una formación normalista, en tanto la edad no es indicativo que defina los problemas.

El tema de la valoración de los asesores debe revisarse, pues su apreciación respecto de los procesos de significación, resulta incongruente con los resultados del estudio (Anexo 3). Al pedirles la valoración de los procesos de significación de los estudiantes, reportan a 12 profesores, cerca de 30%, con un nivel alto; a 9 con nivel medio que correspondería a otro 30%, lo que no se evidencia en los productos de escritura.

El panorama que resulta de la caracterización puede ser desalentador si no se reconoce la necesidad de hacer un diagnóstico serio y profundo para orientar las acciones investigativas hacia la búsqueda de recursos que permitan al profesor investigador hacerse de herramientas para la construcción de sentido. Es aquí que advierto la necesidad de recurrir a una disciplina que pueda constituirse en la base teórica-metodológica para construir significados, me refiero a la Semiótica, que como disciplina de los signos, ofrece el marco conceptual para ello.

## CAPÍTULO IV: DESCRIPCIÓN Y APLICACIÓN DE MODELOS SEMIÓTICOS

### 4.1. Introducción

En el presente capítulo se describe y explica la aplicación de cuatro acciones formativas: tres modelos semióticos y un curso introductorio; los primeros, para mostrar su potencial como posibilidad metodológica para construir significados de los datos cualitativos recuperados de procesos de aula; el segundo, para ofrecer a los participantes un marco teórico mínimo sobre teoría semiótica. Dichos modelos que se convierten en este proceso en acciones formativas, fueron adoptados y adaptados de propuestas semióticas. Su aplicación en el marco de esta investigación sobre datos reales (registros y documentos de 12 estudiantes de MEIPE, generó información que permite afirmar que los datos recuperados de la vida escolar son potenciales signos, y que como tales, involucran de manera natural a la teoría semiótica. Además, aquí se enfatiza en la necesidad de que, tanto los asesores como los estudiantes, se ejerciten en la aplicación de modelos semióticos para orientar y potenciar la significación de las acciones de la práctica educativa de una forma sustentada, y por lo tanto, con mayor profundidad.

No es nuevo pensar que el ser humano intuye y se explica el mundo natural y social a través de un pensamiento conjetural que le da su saber práctico, el de la vida, el de las intuiciones que recupera por su capacidad de percepción, si esto es así, el maestro ¿cómo desarrolla y aplica este saber? Peter Woods (1987, p. 17) en la *Escuela por dentro*, señala que “quizá la base de la habilidad de un maestro sea su capacidad para realizar conjeturas en la mayor parte de los casos”, es decir, el maestro en su cotidianidad tiene el

conocimiento que el investigador busca con recursos metodológicos y de manera sistemática, pero, ¿cómo ha llegado a él? La intuición del maestro desarrollada en la interacción social con los estudiantes y con todo el contexto educativo, le dotan de conocimiento amplio que utiliza para resolver problemas sobre la marcha. Woods (1987) afirma que el maestro es el único que posee este saber al que llama *conocimiento pedagógico*. Este saber, conjugado con un proceso investigativo sobre la práctica, puede generar información científica que el docente tendrá la posibilidad de reflexionar, analizar, interpretar y valerse de ella para describir, explicar y transformar intencionadamente su hacer como profesional. Un buen referente teórico del que puede valerse es el trabajo de Perrenoud (2005), quien propone un modelo para la reflexión e innovación docente a través del reconocimiento de un “inventario de las competencias que contribuyen a redefinir la profesionalidad del docente”, adoptando las competencias propuestas para la formación en Ginebra (1996), para cuya definición participó (Perrenoud, 2005, p. 7).

Ante la discusión respecto de la científicidad de las producciones de los profesores investigadores, valdría la pena orientar las acciones no sólo al cuestionamiento de la validez o autenticidad de los trabajos, que vistos en un panorama internacional, son viables, sino para ofrecer a dichos profesores los recursos —no tanto para convertirse en investigadores— para acceder a las herramientas fundamentales con las cuales construir un objeto de estudio.

En los últimos años, en el contexto internacional, la investigación educativa se ha perfilado al análisis de las prácticas en el ámbito en que se desarrollan, siendo los propios educadores quienes, previa formación sobre métodos científicos (en el marco de la MEIPE) asumen el rol de investigadores de la misma.

En los trabajos de la MEIPE se advierte que la mayoría de los estudiantes se ejercitan en técnicas sobre todo etnográficas para recuperar información, —la etapa de recogida de



datos es el trabajo más exhaustivo y que por cierto, al que dedican más tiempo y esfuerzo— ; pero cuando han de analizar esos datos para darles significado, los recursos se limitan a un tratamiento superficial en la interpretación que no trasciende del nivel técnico, centrado generalmente en “preguntas al registro” desde el sentido común, lo que denota deficiencias en el manejo de técnicas de análisis, tanto de ellos como de los asesores — evidencia en los trabajos terminales; bien de tesis, o bien de productos parciales de los semestres—.

Un campo tan amplio que involucró la recuperación y análisis de datos de actores indirectos, precisó delimitar la producción de significación de los estudiantes de la MEIPE, como objeto de estudio. Durante la investigación se indagó cómo la utilización del enfoque semiótico, aplicado a la investigación de la práctica de 12 estudiantes de MEIPE, favorece o no, la construcción de semiosis en los procesos de razonamiento de los profesores investigadores.

Todo proceso reflexivo requiere de una orientación didáctica que facilite al profesor la interpretación de las acciones. En México, en los modelos de formación inicial, en el de intervención de la práctica y en algunos programas de formación continua, la significación aparece como un eje transversal que tiene como punto de partida el pensamiento conjetural, el cual se convierte en un pilar conceptual que se va complejizando en la medida que el sujeto interpreta las acciones y las va convirtiendo en pensamiento creador, hasta llegar a la definición de signos.

Como ya se ha señalado en el capítulo anterior, tras las diversas reformas curriculares acaecidas en los últimos años, aparece la reflexión de la práctica como la postura que ha de asumir el docente para intervenir y mejorar la calidad de su hacer, sin embargo ¿qué implicaciones se generan para el sistema educativo? y ¿para el propio docente y otros actores educativos?

En este punto es que surge la necesidad de *una didáctica para la significación*, que para esta investigación se desarrolla a través de cuatro acciones formativas que se han diseñado como curso-taller (ver Figura 12): uno curso *introductorio a la disciplina semiótica*; los otros tres que se diseñaron con modelos semióticos, para aplicarse en distintas etapas del proceso de reflexión: “*la Morfología del relato escolar para desarrollar pensamiento crítico y reflexivo de los profesores*”, “*El Modelo Actancial en la problematización de la práctica educativa*” y “*El Modelo Funcional en la significación de la realidad escolar: una búsqueda para mejorar la práctica profesional de los docentes de educación básica*”.

Por lo demás, las acciones que desde el punto de vista cognitivo favorecen los procesos de significación en momentos centrales de la reflexión, como son la caracterización y la problematización, desde el punto de vista investigativo, también favorecen la construcción de categorías, lo que valida científicamente los procesos.

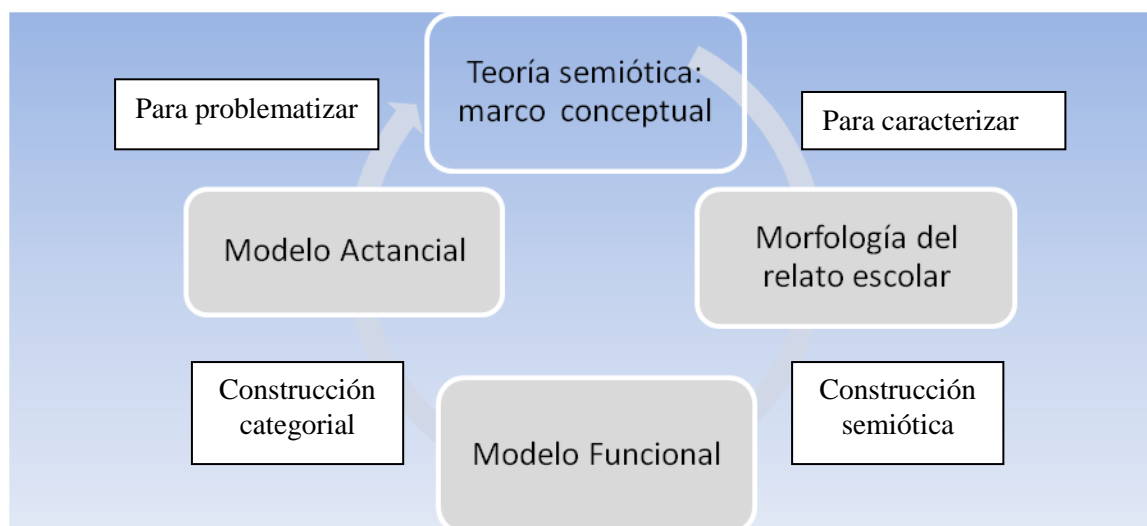


Figura 12. Acciones formativas en la investigación. Fuente: Elaboración propia.

Entonces, cual sea el programa formativo que se ofrezca, en congruencia con la Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB, 2009), éste debe contener una orientación didáctica que facilite al profesor la interpretación de las acciones con objetividad; y asimismo, que le permita actuar en su propia transformación de una manera informada, sustentada e intencionada.

La propuesta implica diversas etapas metodológicas que un profesor investigador, en el marco de la MEIPE, vive en ese recorrido de indagación que se ha mostrado en la figura 2 que de ninguna manera refiere procesos lineales, sino un proceso integrador que tiene como marco el mismo programa curricular de la maestría. Tampoco presupone uniformidad en el desarrollo de habilidades y competencias individuales de cada sujeto; pero sí se puede afirmar que cada una de esas fases, que defino como microprocesos, constituye momentos metodológicos con características propias, en tanto que cada uno genera información específica que es analizada con intención e instrumentos también específicos; nos referimos a la caracterización, problematización e intervención.

Es de suma importancia mostrar cómo estas etapas llevan implícita la correspondencia entre un sentido cronológico y la construcción gradual del objeto de estudio. Explicado como proceso, partimos del pensamiento conjetural con explicaciones empíricas sobre la realidad escolar, para transitar gradualmente en la construcción de semiosis y en la identificación de categorías que han de ser explicadas desde un marco teórico. Las afirmaciones de dos profesores sirven de ejemplo para mostrar los dos extremos del proceso:

“Mis estrategias como docente son malas, ya que los resultados de aprendizaje de mis alumnos son un desastre, se advierte en sus trabajos, en sus exámenes, al responderme las preguntas que les hago”. Pensamiento conjetural a partir del dato de experiencia.  
(PE.E10.03.09)

“El silencio es un signo en mi práctica ya que el hecho de que los niños estén callados y trabajando me muestra ante la institución y la sociedad como un buen profesor, sin embargo, mi rol como profesor se basa en un ejercicio de poder directivo y poco democrático porque prevalece la simulación...” Pensamiento crítico y reflexivo sustentado con argumentos y explicación teórica. (PE.E11.06.10)

Las acciones formativas aplicadas desde una *perspectiva semiótica para la significación* (Ver figura 2 p. 36), están pensadas para operativizar la recuperación de inferencias y por esa vía empezar a reconocer hechos semióticos en el trabajo escolar. Los primeros acercamientos tendrán que ser mediante recursos metodológicos sencillos como relatos de la cotidianidad, explicaciones con base en la intuición o autorregistros.

#### **4.2. Los sujetos de la investigación: perfil profesional y funciones que desempeñan**

La propuesta es incluyente en tanto que los sujetos a quienes se dirige tienen diversos perfiles: maestros frente a grupo, directivos o asesores técnico-pedagógicos, quienes se caracterizan, como se ha descrito en el diagnóstico, por su heterogeneidad tanto de edad, formación académica, experiencia laboral, nivel de desempeño, institución en la que laboran, formación, etcétera, partiendo de la convicción que todo educador es susceptible de mejorar su calidad en el servicio educativo, a través de herramientas investigativas aplicadas en procesos reflexivos.

En este sentido, el profesor reflexivo se apropia de una identidad profesional de acuerdo con su formación y modalidad de desempeño, adquiriendo herramientas para hacerse cargo de su formación permanente, es decir, los profesores desarrollan competencias y habilidades específicas para cada sujeto, ya que los procesos se generan desde la individualidad.

### **4.3. Las competencias que se desarrollan en las acciones formativas propuestas**

Hoy por hoy, la dinámica de la vida social y natural requiere sujetos capaces de resolver situaciones que involucran más de una acción, más de un lenguaje y más de un campo del saber. El hombre del siglo XXI ha de saber reconocer las nuevas metáforas de sentido que definen una nueva era caracterizada por la complejidad, donde el tiempo y los lenguajes virtuales se han convertido en actores centrales. En este marco, la escuela tiene la gran tarea de formar sujetos con herramientas para convivir de manera armónica en ella.

El actual gobierno al tomar la administración (2013-2018), asume un importante compromiso con la sociedad, que espera cambios sustanciales en el campo educativo. El mayor reto es asegurar que niños y jóvenes sean competentes para la vida, es decir, que sean capaces de movilizar distintos saberes para resolver en lo individual o en colectivo, situaciones que se les presenten en la familia, en la escuela y en la sociedad que se extiende a contextos universales.

Los programas de formación que se impulsen no pueden estar al margen de una orientación para educar en competencias, las cuales tendrán que estar definidas con rasgos de especificidad para la educación básica desde una visión prospectiva y universal. Entre ellos destacan la pertinencia respecto del marco curricular; la transversalidad, en tanto eje integrador de las distintas disciplinas; y la relevancia, en la medida que inciden en los temas centrales del programa y nivel educativos.

Las acciones formativas desde una *perspectiva semiótica para la significación de datos cualitativos*, se convierten en una experiencia de aprendizaje donde los profesores y otras figuras educativas, como se ha señalado antes, a partir de un proceso reflexivo, alcanzan un nivel de dominio de conocimientos, habilidades, creencias, destrezas, actitudes

y valores (ver Figura 13), respecto de su desempeño profesional, evidenciadas en las siguientes competencias que pueden ser valoradas a través de rúbricas (Ver anexo 4):

1. Se autorreconoce desde un marco reflexivo y crítico.
  - Se autorreconoce como un profesional con carencias y cualidades, identificando los rasgos que lo caracterizan como sujeto individual.
  - Se reconoce en un modelo de enseñanza.
  - Reconoce la semiótica como una plataforma teórica para la identificación, interpretación y explicación de los procesos de semiosis en la interacción del aula.
  - Se valora como un sujeto social que enfrenta retos y persigue propósitos individuales.
  - Se reconoce como individuo respecto a la diversidad.
  - Identifica las características que lo definen como un sujeto individual en su ser y en el hacer.
  - Desarrolla autonomía en la toma de decisiones.
2. Se acerca críticamente a los símbolos que representan su realidad escolar aplicando herramientas interpretativas.
  - Desarrolla pensamiento crítico y reflexivo al identificar procesos de semiosis en el ambiente escolar.
  - Aplica el Modelo la Morfología del relato escolar, para caracterizar su práctica y reconocer un modelo educativo personal
  - Aplica el Modelo Actancial (Greimas, 1987) para construir sentido y problematizar considerando la relación de los actantes.
  - Aplica el Modelo Funcional (Barthes, 2003) y reconoce el sentido de las acciones, a partir de la relación de funciones e indicios.

- Analiza críticamente las acciones recuperadas en relatos, autorregistros y otras fuentes documentales.
  - Identifica situaciones problemáticas y define un problema relevante.
  - Aplica herramientas semióticas y establece relación con la lógica de su práctica.
3. Explica teóricamente acercamientos, interpretaciones y valoración de su realidad social y producción educativa.
- Reconoce su producción educativa dentro de un marco teórico.
  - Reconoce la semiótica como una plataforma para la identificación, descripción, interpretación y explicación de los procesos de semiosis.
  - Argumenta las explicaciones desde un marco conceptual.
  - Valora su desempeño en sentido crítico y reflexivo.
4. Expresa, comunica y propone alternativas de mejora
- Expresa oral y por escrito el reconocimiento que logra de su producción educativa desde diversas dimensiones.
  - Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para integrarse a comunidades de aprendizaje.
  - Participa en el diálogo compartido para la solución de conflictos.
  - Diseña actividades y materiales adecuados para la enseñanza de los contenidos de un plan de estudios desde un enfoque por competencias.
  - Elige alternativas para impactar en los problemas identificados.
  - Impulsa procesos de mejora, los que da a conocer a la comunidad escolar.

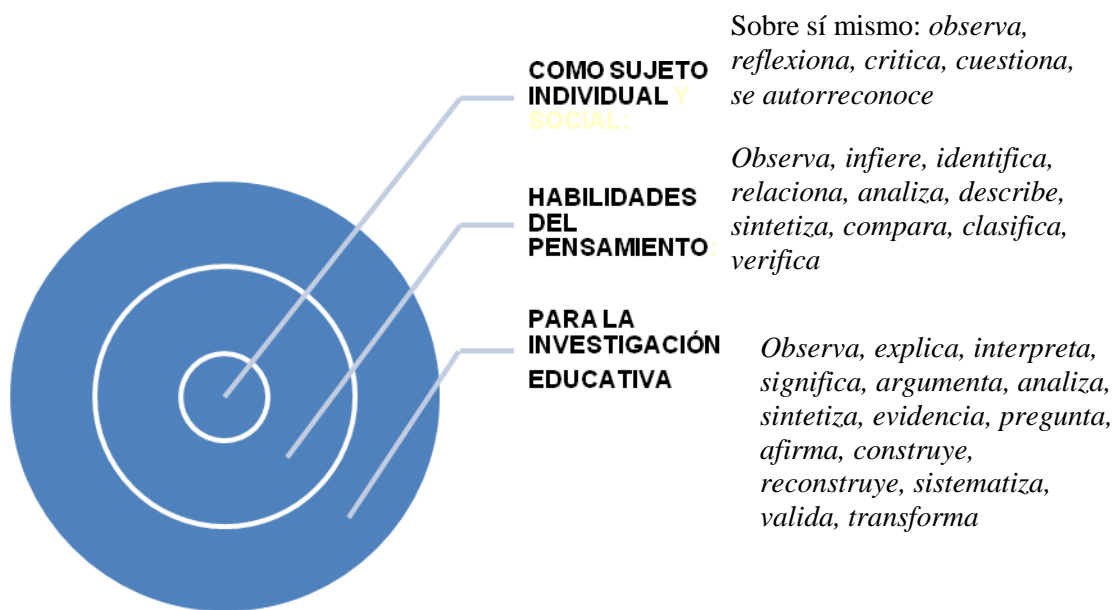


Figura 13. Habilidades y competencias en procesos reflexivos. Fuente: Elaboración propia.

#### 4.4. El marco legal y filosófico de la propuesta didáctica.

La propuesta didáctica tiene como marco de referencia el Artículo 3º Constitucional (versión 2012) y la Ley General de Educación (2013), que implica los principios filosóficos y legales que orientan la educación en México, en este caso, donde el sujeto desarrolla procesos reflexivos, utiliza una plataforma teórica y epistemológica para construir significados de datos cualitativos; y contribuye a la calidad en la formación de niños y jóvenes, son tres los principios que le dan sustento:

- ❖ Contribuir a la mejor convivencia humana y al desarrollo integral del individuo.
- ❖ Basarse en los resultados del progreso científico.
- ❖ Luchar contra la ignorancia, la servidumbre, los fanatismos y prejuicios.

De manera particular, esta propuesta promueve:



- ❖ El desarrollo de habilidades intelectuales básicas (expresión oral, lectura y escritura, selección y búsqueda de información y solución de problemas cotidianos).
- ❖ La adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades para observar y comprender fenómenos sociales.
- ❖ El conocimiento y práctica de valores fundamentales para la convivencia humana y para la participación ciudadana.
- ❖ La comprensión de los cambios psicológicos y sociales que presenta como individuo.

Existe una vinculación directa entre esta propuesta formativa y los planes y programas de estudio de los niveles de Educación Básica (EB); también con los programas de Formación Inicial (FI): Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria; y de manera importante, con los programas curriculares de la Maestría de Educación con Intervención de la Práctica Educativa (MEIPE) y con otros modelos de posgrado como el de la Maestría de Intervención Educativa que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Además, se vincula con algunas propuestas de Formación Continua (FC) dirigidas a profesores en servicio.

A continuación se presenta la descripción y el desarrollo de las acciones formativas que constituyeron la etapa de diseño y aplicación del trabajo de investigación, en el marco de construcción de una didáctica para la significación.

La estructura fue general para todas las acciones formativas, por lo que pudieron abordarse de manera independiente (ver Figura 14). Para cada curso-taller, se proporcionó una guía de actividades para el participante, esto fue conveniente porque los modelos semióticos que se ofrecieron en dichas acciones, pudieron aplicarse en cualquier etapa de la reflexión. Por ejemplo el curso-taller *Morfología del relato escolar*, ayudó en procesos

de caracterización de la práctica escolar, tanto para la práctica inicial, como intervenida cuando se buscó observar los alcances de la aplicación de la estrategia de intervención; en esta aplicación, el *Modelo Actancial* se privilegió para problematizar las acciones, sin embargo, fue una buena vía en la construcción de categorías. En cambio, el curso *Modelo Funcional*, favoreció la construcción de significados en todo el proceso de reflexión de manera más profunda.

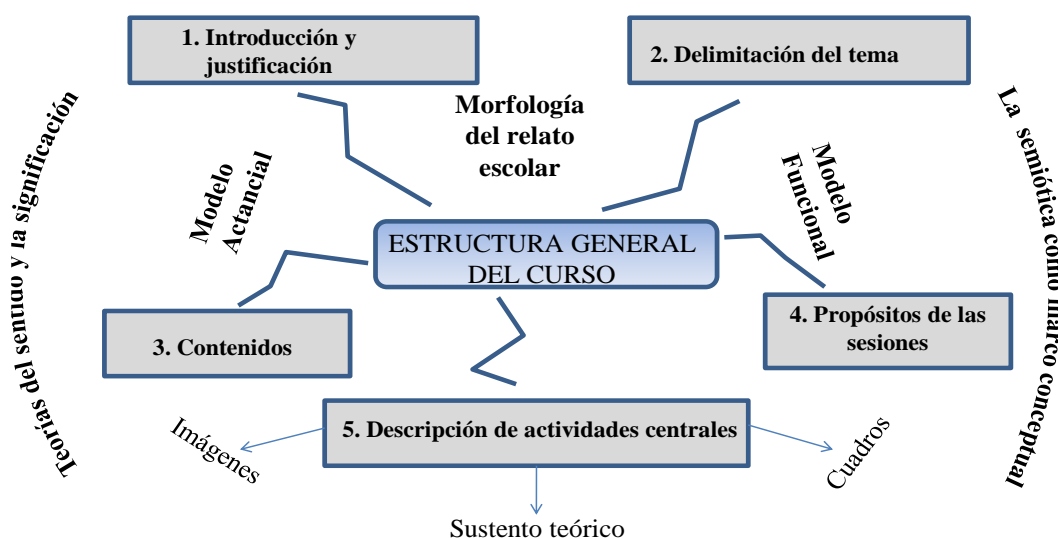


Figura 14. Estructura general del curso. Fuente: Elaboración propia.

Con esta intervención se quiso indagar y sistematizar el conocimiento generado entre la fase diagnóstica y los alcances de la aplicación de los modelos semióticos en las acciones de la tarea educativa. Ese conocimiento fue el objeto del Capítulo V.

## **4.5. Acción Formativa 1: Curso-taller introductorio. La semiótica, un marco para la significación**

### **4.5.1. A manera de introducción**

La escuela pública en un plano universal, transita por un momento histórico que se caracteriza por un desequilibrio en aspectos esenciales en la vida del hombre y la sociedad. Y es que el nuevo milenio exige un sujeto que maneje diversos lenguajes; que utilice herramientas tanto para comunicarse como para procesar el universo infinito de información en todos los campos del saber; que reconozca el tiempo virtual como una dimensión que le permite convivir con otros sujetos en un tiempo presente, que no se corresponde con el tiempo y espacios reales.

La complejidad de los aspectos anteriores no son cosa menor, la distancia entre los intereses de los actores sociales: niños, jóvenes, maestros, padres y madres, la propia sociedad, se evidencia en la calidad en la educación básica, lo que ha llevado a distintos gobiernos, en particular al mexicano, a revisar entre otros asuntos sustantivos, las políticas educativas implementadas en las últimas décadas, desde un marco interno, donde los actores evidencian debilidades sustanciales en algunos campos y dominios; pero también desde un marco externo, porque el mundo actual exige un sujeto con competencias generales y específicas suficientes para convivir de manera armónica en un escenario globalizado.

El formador enfrenta retos, siendo algunos de ellos, revisar en un sentido autocrítico su productividad educativa respecto de su desempeño; buscar espacios para ampliar su formación crítica, académica, intelectual y disciplinar para responder a los nuevos enfoques pedagógicos; prepararse para responder de manera congruente, a las

exigencias del nuevo planteamiento curricular que toma la articulación de la educación básica como la estrategia para satisfacer las necesidades educativas en el país.

Los verdaderos cambios se gestan desde el interior del sujeto, por ello es vital que los docentes y directivos conozcan el enfoque reflexivo y las teorías que lo sustentan. Una postura de indagación, reflexión e interpretación sobre los hechos de su realidad escolar, constituye el marco ideal para que los maestros conviertan su hacer, en un saber científico.

#### **4.5.2. Justificación**

Pensando que los profesores participantes no son especialistas en semiótica, se propone abordar al inicio de la aplicación de cada uno de los modelos, actividades que introduzcan algunos elementos básicos para iniciar al profesor investigador en este marco conceptual. Por ejemplo, responder a cuestionamientos generales como: ¿por qué utilizar una metodología semiótica?, ¿qué tiene la semiótica como disciplina científica que pudiese constituirse en un apoyo teórico-metodológico para construir significados a partir de la práctica educativa o de otros hechos sociales? y reconocer las ventajas que ofrece la semiótica en un proceso de significación, entre las que se encuentran:

- Permite explicar el mundo social del sujeto a través de los signos.
- Orienta para establecer un marco referencial de la teoría de la interpretación.
- Favorece la explicación del yo desde la perspectiva del sujeto individual y colectivo.
- Ayuda en la construcción del objeto de estudio porque permite:
  - Construir datos.
  - Significar.
  - Interpretar.

- Reconocer tipos de *interacción* por medio de las relaciones entre los actantes.
- Enfrentar el texto en el sentido semiótico (análisis de contenido).
- Triangular con otras técnicas de análisis interpretativo.
- Construir categorías en distintas etapas del proceso reflexivo.

Sin duda se puede afirmar que la semiótica como disciplina de los signos, representa una plataforma conceptual para potenciar en los profesores de educación básica y otros profesionales reflexivos, procesos de construcción de significados. Las otras acciones formativas, diseñadas con formato de taller, a través del desarrollo de contenidos temáticos integradores, ofrecen la posibilidad para que el profesor caracterice y problematice los hechos desde su ámbito educativo de desempeño, genere aprendizajes, y con base en éstos, proponga acciones de mejora o transformación.

#### **4.5.3. Propósito general del curso-taller introductorio**

Ofrecer un marco referencial mínimo sobre la teoría semiótica y reconocer su viabilidad teórico-metodológica para construir semiosis, en datos recuperados de procesos reflexivos.

#### **4.5.4. Propósitos que deberán cumplir los participantes**

Los maestros, en tanto profesionales cuya labor es en lo esencial estimuladora de procesos de formación y autoformación en sus alumnos, suelen contar con una profesión especializada en la cual dominan o deben dominar ante todo perspectivas cognitivas y metodológicas centradas solamente en ciencias de carácter educativo especializado. Estas competencias generales, siendo como son muy positivas, suelen excluir perspectiva de

mayor amplitud, en particular sobre los fenómenos culturales, los cuales, sin embargo, son el contexto básico tanto de la labor educacional como de la formación ciudadana.

La semiótica, en tanto disciplina poli-funcional, no sólo se orienta a explicar, analizar y fundamentar teóricamente cómo se producen los diversos signos, y no sólo los lingüísticos, en la vida social (sin los cuales la labor educativa, por su carácter de comunicación, sería imposible), sino que también atiende con cuidado a los variados nexos que existen entre los diversos modos de comunicación en la sociedad, cómo influyen sobre las personas y sobre la comunidad, cómo operar con ellos y, en particular, cómo interpretarlos. En tal sentido, la Semiótica capacita al educador para ser más eficiente en tanto comunicador especializado —en la comunicación educacional—, pero también como analista de la cultura.

En síntesis, los propósitos específicos pueden expresarse de la manera siguiente:

- Conocer el sistema general de la Semiótica como disciplina científica, atendiendo a sus conceptos básicos, sus métodos más definidos y su utilidad para el maestro.
- Desarrollar habilidades, a través de sistemas de ejercitación variada y tareas de estudio independiente, para el análisis semiótico, en un primer nivel, de textos diversos, relacionados de manera directa o indirecta con la labor educativa, y, en un segundo nivel, de zonas enteras de la vida cultural y social en sentido amplio.
- Alcanzar una actitud crítica profesional apoyada en procedimientos y técnicas de la Semiótica, actitud que le permita saber ser un educador más eficiente y orgánico.

#### **4.5.5. Delimitación del tema**

Con esta acción formativa introductoria, se buscó que los maestros no sólo adquirieran conocimientos teóricos y desarrollaran habilidades analíticas, sino, sobre todo, a que vivieran la experiencia de comprender de manera orgánica, que la sociedad se asienta sobre diversas modalidades de comunicación y sobre un amplísimo sistema de signos. Esta toma de contacto con la semiótica incluyó, de manera relevante, un trabajo de los alumnos con la literatura, las artes plásticas, el cine, entre otros aspectos de la vida cultural. Asimismo, los ejercicios de análisis semiótico estuvieron destinados a una mejor comprensión de los componentes psicológico, sociológico y pragmático de la comunicación humana.

#### **4.5.6. Estructura general del curso-taller introductorio**

Este curso está estructurado en tres sesiones que pudieron trabajarse como módulos independientes; o bien, como una sesión introductoria de acercamiento y conocimiento gradual de la disciplina semiótica, en cada uno de los tres Cursos-taller. Entonces, la temática específica de la etapa introductoria a los modelos, es la caracterización general de la semiótica y el desarrollo de habilidades para su aplicación en la labor educativa. En tal sentido, se propuso trabajar al aplicar cada uno de los modelos, con una serie de conocimientos, desarrollar determinadas habilidades y propiciar la consolidación de actitudes profesionales, a saber:

1. CONOCIMIENTOS: los estudiantes reconocieron conceptos básicos acerca de la semiótica como disciplina científica: definición básica, campo de acción, características de su sistema conceptual, áreas cognitivas en tanto disciplina científica y relación con otras disciplinas humanísticas, en particular con la educación como profesión.

2. **HABILIDADES:** los estudiantes realizaron análisis semióticos, atendiendo a áreas especializadas de signos y modalidades de comunicación social, con énfasis en áreas generales de la cultura que se relacionan directa o indirectamente con la labor educativa. En tal sentido, se hizo énfasis en el aprendizaje de técnicas de análisis de la literatura, el cine, las artes plásticas y la cultura cotidiana.
3. **ACTITUDES:** los participantes desarrollaron una actitud analítica ante su entorno, a partir de su ejercitación en técnicas específicas de análisis semiótico. Asimismo, también desarrollaron una actitud crítica frente a los hechos de la cultura, en particular los que tienen que ver con los procesos educativos, de manera que comprendieron la necesidad de penetrar en esencias de los fenómenos culturales, y no limitarse a sus apariencias.

De acuerdo con estos propósitos en cuanto a formación de conocimientos, habilidades y actitudes, se desarrollaron *competencias comunicativas profesionales*, que implicaron un manejo eficiente de los sistemas más generales de signos. Asimismo, se trabajó en la constitución de *competencias cognitivas y operacionales para el análisis, la síntesis, la inducción y la deducción* a partir de textos de diverso tipo (lingüísticos, gráficos, plásticos, cinematográficos), toda vez que la semiótica proporciona un amplio instrumental para realizar análisis de alcance medio y profundo. Se añadió también el desarrollo de *competencias organizativas*, a partir de los sistemas que un análisis semiótico exige.

#### **4.5.6.1. Contenidos**

Por otra parte, para el logro de los propósitos y el desarrollo de las competencias descritas, se abordaron, contenidos generales sobre teoría semiótica, en la primera sesión de trabajo formativo de cada curso:



- La semiótica como disciplina científica: definición. La perspectiva metodológica de la semiótica como marco conceptual para la construcción de semiosis (significado) y su circulación en sociedad. La semiótica como conjunto de habilidades para una perspectiva cognitiva más eficiente de la cultura y de la labor educativa.
- Las áreas de la Semiótica. Conceptos fundamentales: signo, interpretante, código, extensión e intención, semas. La interacción comunicativa.
- El análisis semiótico de textos literarios, de artes plásticas y audiovisuales (cine, vídeo, documental).
- La semiótica como instrumento concreto para la práctica educativa. La semiótica como procedimiento actitudinal del maestro en su práctica profesional. La semiótica como técnica y método para el trabajo del maestro.

Los propósitos se plantearon en relación con los contenidos y la distribución de tiempo en tres sesiones formales (una por cada modelo). Los participantes realizaron actividades de identificación de las principales áreas de la semiótica, así como análisis elementales de sus componentes; aprendieron en sesiones de trabajo práctico a identificar distintas semióticas específicas (semiótica de la comunicación masiva; semiótica de las artes plásticas; semiótica de los códigos culturales), así como a distinguir las funciones de los signos que las integran y a relacionar éstas con la labor educativa. Al mismo tiempo, tales sesiones iniciales permitieron que los participantes adquirieran una noción amplia, de carácter semiótico, sobre la *lectura*, en tanto actividad consciente y seleccionadora que se dirige a la interpretación de textos de las más variadas índoles, y no sólo de textos idiomáticos, sino también plásticos, cinematográficos, gestuales, posturales, etc., de modo que fueron capaces de incrementar sus habilidades para la búsqueda y procesamiento de información.

Los participantes enfrentaron actividades colectivas (no menos de tres), destinadas a que ellos desarrollaran habilidades para el análisis semiótico de diversos tipos de textos culturales, así como para la construcción de significados a partir de dicho análisis, y su socialización en el salón de clases.

Los participantes realizaron actividades colectivas e individuales destinadas a valorar análisis semióticos sobre no menos de dos tipos de textos culturales (literario y plástico), atendiendo a su coherencia interna, así como a la utilidad que presentan en función de la labor educativa. Se realizaron actividades individuales de manera independiente, análisis específicos que le permitieron construir significados a partir de la aplicación de la semiótica a la interpretación de cuatro textos culturales de diferente índole (literario, gráfico, plástico, cinematográfico).

A continuación se detallan las sesiones que se llevaron a cabo.

#### SESIÓN 1. La Semiótica como disciplina de los signos.

**Propósito:** Conocer la teoría semiótica como apoyo metodológico para construir sentido, a partir de la relación con la lógica de la práctica educativa.

##### 1. La semiótica como disciplina científica.

- a. Un marco referencial para un primer acercamiento conceptual.
- b. Recorrido histórico del signo.
- c. Índices y signos.
- d. El signo como construcción social.

#### SESIÓN 2. Semiótica e inferencia.

**Propósito:** Reconocer en la teoría semiótica un apoyo metodológico para construir sentido en las acciones del texto narrativo.

##### 2. El pensamiento inferencial en el conocimiento pedagógico del profesor.

- a. Construcción de un marco referencial sobre la semiótica: segundo acercamiento.
- b. Conceptuación de inferencia.
- c. El pensamiento inferencial y el conocimiento pedagógico del profesor. Una experiencia desde la práctica.

### SESIÓN 3. Semiótica y sentido.

Propósito: Reconocer en la teoría semiótica un apoyo metodológico para construir sentido en las acciones del texto narrativo.

#### 1. Hacia la conceptuación de sentido.

- a. El sentido. Diversas perspectivas.
- b. El principio de pluralidad del sentido.
- c. El objeto como ente semantizado.

#### 4.5.6.2. Descripción de las actividades centrales del curso introductorio

Entre las actividades que caracterizaron estos programas formativos se incluyó la presentación de imágenes, fotografías, videos y textos. Ello asegura que se pudieran establecer relaciones tanto con el sujeto individual como social.

Por ejemplo se presentó un ícono (ver Figura 15) con un conjunto de imágenes y la propuesta fue seleccionar una de ellas para hablar de su persona.



Figura 15. Icono de facebook para presentación. Fuente: tomado de la Web.

En la sesión 1, si bien las acciones estuvieron orientadas para ofrecer un marco referencial mínimo sobre teoría semiótica, también se buscó acercar a los participantes a la construcción de sentido desde una experiencia vivencial.

Al reflexionar sobre lo que cada profesor observó en una de las obras de Salvador Dalí, (ver Figura 16) se advirtió cómo el contexto es determinante para la construcción sémica de una imagen, texto o evento.



**Figura 16. Mujer frente a la ventana. Fuente: Salvador Dalí (1925)**

Otro ejemplo basado en un texto buscó recoger las interpretaciones de un segmento de un registro de clase. La finalidad fue brindar la oportunidad para poner en común las experiencias de aula que muestran una comunidad lingüística específica.

*Mtra. - ¡Ya cállense!!*

*Aquí van a trabajar, o si no, la puerta está muy ancha... nadie se atora...*

NC1.ONP.2007)

La discusión con la participación argumentada de los profesores, se convirtió en una mediación para la reflexión y construcción de sentido, por ejemplo:

Lee la siguiente nota de campo<sup>13</sup> y expresa tu interpretación de los hechos:

*Llegué como maestra de observación y práctica a una escuela secundaria, el escenario: tres maestros titulares platicando en el patio, el practicante parado en la puerta del salón y los adolescentes dispersos en el pasillo y patio... al verme el practicante, grita a los alumnos, algo que no alcancé a escuchar y tras él todos los alumnos corren al salón...debí haber recorrido unos cincuenta pasos para llegar al aula... entré y me instalé como observadora en la parte de atrás... el practicante al frente hace preguntas ... los niños levantan la mano en un afán por mostrar atención... en este instante se mostraba una clase dinámica donde todos jugaban bien su rol...es decir, la simulación. (NC2.ONP.2007)*

¿Qué recursos personales utilizas para una y otra actividad?, ¿en qué son diferentes? Participa en una puesta en común.

Respecto de la semiótica se incluyeron en el curso introductorio conceptos básicos como, *signo, intérprete, código, inferencia*, que fueron reconocidos desde el propio entorno y explicados desde una conceptualización personal. Algunos ejemplos de actividades fueron:

- Selecciona de tu entorno social, familiar o profesional, tres elementos que consideres pueden definirse como signos; anótalos en distintas papeletas y preséntalos en un organizador gráfico, texto o dibujos. Explica al grupo por qué los consideras signos.
- Responde a las siguientes preguntas a partir de una conceptualización propia:  
¿Cómo defines una inferencia?, ¿en qué situaciones de la vida personal o

---

<sup>13</sup> Segmento de nota de campo de la Mtra. de Observación y Práctica Docente, realizada durante la práctica de un estudiante normalista de 3er semestre, con un grupo de segundo de secundaria en el área de español (2007).

profesional las has aplicado?, y ¿otros? coméntelas al grupo y guarda tus respuestas para trabajo posterior.

Pero la observación de distintas situaciones y eventos fue la herramienta óptima para la construcción de semiosis. Por ejemplo:

- Observa la imagen (ver Figura 17) y a partir de ella, escribe un contexto breve.

Intercambia tu escrito con un compañero e identifica distinto tipo de información (usa colores). A continuación clasifica los textos de acuerdo con el tipo de información.



**Figura 17. Ícono de facebook para presentación. Fuente: Tomado de la Web**

- Observa la obra “La Piedad y los mirones” (ver Figura 18). Escribe un comentario breve y comparte al grupo tu percepción desde un punto de entrada a la obra (se guardó para trabajo posterior).



**Figura 18. La piedad y los mirones. Fuente Rubén Hernández Andreu (1992)**

En el mismo grupo, realicen un *collage* con fotografías sobre la cotidianidad (ver Figura 19). Observen e identifiquen diversos signos. Comenten en el grupo por qué los consideran como tales y su implicación en la vida social.



**Figura 19. Fotografía. Fuente: Elaboración propia.**

Reflexionen sobre las diferencias entre observar el collage, la obra “La piedad y los mirones y otras imágenes”.

La lectura de textos sobre la teoría semiótica en diversos momentos del curso introductorio, como “Introducción a la semiótica” y “Semiótica para principiantes”, (Vevia, 2000, Cap. 1; y Cobley, 2001, pp.3-43), y la recuperación del contenido central de dichas lecturas a través de preguntas, fueron sugerido como recursos estratégicos para la construcción personal del marco referencial mínimo:

- ¿Qué es la semiótica?, consulta de por lo menos tres fuentes.
- ¿Qué antecedentes permiten definir a la semiótica como disciplina de los signos?, describe.
- ¿En qué se diferencian las aportaciones de Ferdinand de Saussure (1916) y de Charles Sanders Peirce (1987)?, explica.
- ¿Cómo podrías ubicar a la semiótica en la cultura y ciencia actuales?, describe y explica.
- ¿Qué enfoque teórico del que tengas referencias por tu formación, se relaciona con la semiótica?, explica.
- ¿Responde la semiótica a las necesidades de interpretar datos cualitativos derivados de la práctica escolar?, argumenta.
- ¿Encuentras en la semiótica un marco para explicar tu realidad personal?

La elaboración de matrices, cuadros comparativos y mapas conceptuales se utilizaron para favorecer la recuperación de experiencia y la problematización de las acciones (ver Figura 20).

- Elabora un mapa conceptual o gráfico que muestre un marco referencial mínimo sobre la teoría semiótica, aplicada a la práctica educativa. (Incluye explicación y conclusión).
- Con datos recuperados de la experiencia, completa el cuadro:

Saberes prácticos sobre el trabajo cotidiano (inferencias o conocimiento conjetural)	Indicios o señales que apoyan el pensamiento inferencial (visión retrospectiva de experiencias)	Explicación	Aspectos que se ven involucrados, considerando la práctica como un sistema
<p><b>Con un enunciado</b>, escribe una situación relevante que reconozcas como obstáculo para un buen desempeño profesional en alguno de los aspectos que implican el trabajo educativo:</p> <p>... manejo de los contenidos; del programa curricular; didáctica del campo disciplinar;; planeación y evaluación de los procesos educativos; interacción en el aula; a nivel institucional; nivel de logro de los aprendizajes esperados, etcétera</p>	<p>Escribe acciones concretas que evidencien elementos para considerarla como problemática.</p> <p>Se involucran diversos aspectos de los procesos educativos</p>	<p>Explica por qué la consideras relevante: a qué aspectos de tu tarea docente impacta; ¿en qué sentido obstaculiza el logro del enfoque y propósitos educativos?, ¿qué actores se ven afectados?, ¿de qué manera?</p>	<p>Identifica aspectos de la tarea docente o directiva, que involucra positiva o negativamente, dicha situación</p>

Figura 20. Situación problema a partir del pensamiento conjetural. Fuente: Elaboración propia



## **4.6. Acción formativa 2: La construcción de la morfología del relato escolar**

### **4.6.1. A manera de introducción**

La educación en México, tanto en los niveles básicos como en el nivel medio superior, está teniendo un replanteamiento más allá de cambios curriculares. Son cambios sustantivos que se generan por las necesidades que el mundo actual exige, puedo citar la revisión de las políticas educativas, el papel de los formadores, los resultados de los exámenes aplicados a estudiantes de educación básica con estándares nacionales e internacionales; en fin, de la necesidad de formar a un sujeto desde una perspectiva global.

Uno de los puntos nodales que han de revisarse, es el rol de los docentes, a quienes históricamente se han adjudicado los fracasos escolares. Esto no es asunto menor, ya que los estándares internacionales ubican a México en una situación de desventaja en la Educación Básica, con deficiencias en los campos disciplinares medulares como son la matemática, el lenguaje y la ciencia.

Sin embargo, con la Reforma Integral 2009, las miradas ya no están volcadas sólo hacia los docentes frente a grupo, el sistema educativo implementa estrategias que involucran a todos los actores, siendo una de ellas, la autorreflexión de los procesos personales, ¿cuál es la importancia de que los formadores tengan claridad en el enfoque reflexivo y las teorías que lo sustentan? Es una realidad que los docentes y otras figuras educativas (Directivos y Asesores Técnico Pedagógicos o ATP's), en el contexto mexicano, no tienen dominio de un marco referencial sobre los enfoques reflexivos para entender el sentido del Plan de Estudio, como para formarse y formar a los futuros maestros en una postura de indagación, reflexión, interpretación y crítica sobre los hechos educativos.

Considerando que el universo de estudiantes de la MEIPE es heterogéneo, destaca la importancia de tomar un marco referencial que permita conocer distintos puntos de vista sobre el papel de maestro en tanto generador de conocimiento de su propio hacer.

#### **4.6.2. Justificación**

El campo educativo como escenario complejo está determinado por factores políticos, sociales y económicos de índole interna y externa. Factores que dan marco a carencias, unas relacionadas con la gestión en todos los planos y otras de comunicación.

Ante la necesidad de estar en concordancia con el concierto internacional, en México se empezaron a tomar decisiones importantes para revertir la baja calidad en la educación, principal argumento que sostiene e impulsa la reforma educativa, un cambio que tiene como prioridad la formación permanente del profesorado. Y es que de acuerdo con las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2010), los maestros deben someterse a procesos de evaluación establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), si es que quieren seguir en el servicio o aspirar a una segunda plaza en el ámbito educativo.

De lo anterior se desprende la necesidad de que las instituciones formadoras asuman el compromiso de ofrecer procesos formativos serios y con visión prospectiva, sólo así se podrán revertir los resultados, una tarea nada fácil, para la cual se han tomado acciones con propuestas académicas (cursos y diplomados), entre otras, las que integran el catálogo nacional de trayectoria académica para la superación profesional que coordina la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio; la formación de los docentes de educación básica, a través de un Diplomado en el tema de la Reforma Integral de la Educación Básica, (RIEB); y otros programas en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

El esfuerzo es importante, sin embargo, son todavía pocos los programas que ofrecen al profesor una plataforma conceptual para desarrollar competencias para la autorreflexión, siendo esto una tarea pendiente si se considera que la formación inicial desde 1997 se orienta con este enfoque.

Entonces, una formación para la indagación cualitativa podría convertirse en la estrategia metodológica para desarrollar competencias y habilidades en los actores educativos (ver Figura 13), y así convertir su hacer cotidiano en un proceso de significación y problematización permanente, a través de la reflexión como postura epistémica.

#### **4.6.3. Delimitación del tema**

*La Construcción de la Morfología del Relato Escolar* es una acción formativa que se ofreció como un segundo curso, que tuvo como propósito general: desarrollar pensamiento crítico y reflexivo de los actores educativos, al significar los hechos de la realidad escolar, desde una perspectiva semiótica.

En este Curso se ofrecieron herramientas para identificar las funciones o rasgos personales de cada sujeto en sus distintas dimensiones, por las cuales se pudo caracterizar con una base científica el modelo o rol que define a cada profesor u otra figura educativa. Esto adquirió mayor importancia, dado que el docente, desde la perspectiva de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), ha de buscar acciones de mejora o transformación profesional.

La significación es una de las tareas sustantivas en los programas de formación antes descritos, que puede convertirse en una veta conceptual para la transformación: en este sentido, debiera considerarse un eje transversal, en tanto que implica toda acción o tarea que realiza un profesor reflexivo.

Abordar el análisis textual considerando su estructura fue un trabajo realizado por los formalistas rusos, cuyo máximo representante fue Vladimir Propp (2008) con su obra *Morfología del cuento popular ruso*, aparecida en 1928 y traducida hasta cerca de los sesenta, al inglés, al francés y a otras lenguas. Esta aportación representa el punto de partida para abordar la narratividad a partir de las funciones elementales de los personajes y las situaciones que se relatan en un evento social. Este autor identifica 31 funciones en un corpus de casi un centenar de cuentos clásicos rusos. Las funciones se refieren a motivos recurrentes aunque cambien los nombres de los personajes y sus atributos. Propp (2008) establece una tipología del relato basado en tales funciones. Las principales son:

*Alejamiento, prohibición, trasgresión mediación, aceptación, partida, viaje, interrogatorio, carencia, éxito, solución, regreso, persecución, información, trampa, complicidad, desenmascaramiento, daño, reacción, donación, combate, fracaso, transfiguración sorpresa, reconocimiento, socorro, disfraz, engaño, tarea, castigo, boda.*

El trabajo de Propp (2008) sin proponérselo, fu la inspiración de posteriores análisis con enfoques diversos, uno de ellos es el semiótico. Este autor no es considerado precisamente semiólogo pero su aportación se trasladó a otros ámbitos y generó discusión sobre si las funciones integran todas las acciones posibles en un texto narrativo, si son demasiadas, entre otros cuestionamientos. Posteriormente surgieron autores como Greimas (1987) para reducir el número de funciones en el relato. Pero lo más importante en el trabajo estos autores, es que fueron más allá del texto literario.

*La Construcción de la Morfología del Relato Escolar* adoptó el modelo de Propp (2008), para la propuesta de construcción de una morfología del relato escolar, desde una perspectiva crítica y reflexiva de los actores educativos.

#### **4.6.4. Estructura general del curso-taller La Morfología del relato escolar**

Esta segunda acción formativa, estuvo estructurada en cinco sesiones formales. Como en los cursos subsecuentes, en la primera sesión se realizó una revisión rápida de esta disciplina con ejercicios prácticos buscando que el profesor, reconstruyera una plataforma teórica mínima para reconocer el sentido de las acciones, y sólo entonces, pasar al trabajo formal de aplicación de modelos semióticos, en este segundo curso, para realizar una caracterización de los distintos roles que asume en la tarea educativa.

##### **4.6.4.1. Propósitos de las sesiones y relación de contenidos**

###### **SESIÓN 1**

Propósito: Conocer la teoría semiótica como apoyo metodológico para construir sentido, a partir de la relación con la lógica de la práctica educativa

1. La Semiótica como disciplina de los signos
  - a. Un marco referencial mínimo para un acercamiento conceptual
2. El pensamiento inferencial en el conocimiento pedagógico del profesor
  - a. Conceptuación de inferencia
  - b. Índices y signos

###### **SESIÓN 2. Relatos e historias de vida en la significación de la realidad social**

Propósito: Reconocer en distintos relatos la construcción semiótica de la realidad social.

1. El relato en el marco de la narratología
  - a. El texto literario y los índices para la recuperación de sentido social.
  - b. El relato pedagógico como construcción semiótica de la realidad escolar.
2. Historia de vida, una significación social
  - a. Recuperación del relato de vida personal (texto personal)
  - b. El método biográfico (teoría y textos autobiográficos)

- c. Acercamiento semiótico a la historia de vida personal (interpretación)

### SESIÓN 3. Propp y la Morfología del Relato

Propósito: Reconocer los tipos de roles y relaciones que se establecen entre los actantes de un evento narrativo para determinar funciones

#### 1. El Modelo de Propp para una morfología del cuento clásico

- a. Los actantes y funciones en un evento narrativo
- b. Las categorías típicas o funciones en el relato, desde la Morfología del cuento, de Propp

#### 2. La caracterización de la práctica educativa a partir de funciones.

- a. Definición del carácter del profesor en textos literarios y otros modelos.
- b. Caracterización de la práctica personal a partir del retrato del profesor.

### SESIÓN 4. La Morfología del relato escolar, una caracterización de la práctica personal.

Propósito: Identificar las categorías típicas o funciones, que permitan la construcción de una morfología del Relato Escolar, como base para caracterizar y problematizar la práctica personal.

#### 1. La significación de la práctica educativa: el rol docente y otras relaciones contextuales.

- a. Recuperación de procesos pedagógicos
- b. Análisis de acciones, regularidades y signos
- c. Funciones en el relato escolar de la práctica propia.
- d. Caracterización de la práctica a partir del rol docente y de otras relaciones contextuales.

### SESIÓN 5. Recuperación de procesos pedagógicos y explicación teórica de la producción educativa

Propósito: Explicar teóricamente acercamientos, interpretaciones y valoración de la producción educativa como base para intervenir hacia la mejora.

1. Recuperación de procesos pedagógicos.
  - a. Recuperación de procesos pedagógicos en prácticas observadas: documental “Ser y Tener”; video, “El alfarero”; y película, “La lengua de las mariposas”
2. Explicación teórica de la producción educativa: metacognición
  - a. Relación teoría-práctica en la caracterización propia: Construcción teórica
  - b. El análisis semiótico, una experiencia para compartir. Productos y metacognición.

#### **4.6.4.2. Descripción de las actividades centrales**

En tanto que la primera sesión buscó ofrecer un apoyo metodológico para que el profesor desarrollara herramientas para la significación, aquí se sugirió establecer una relación con la lógica de la práctica educativa personal, siendo la historia de vida y profesional una herramienta para la recuperación de datos.

Se advirtió que en esa recuperación de la realidad escolar no se puede perder de vista al sujeto individual y social, por lo que el profesor reflexivo ha de realizar su tarea con compromiso y honestidad; en ello estriba la importancia de habilitarse en los procesos de escritura, particularmente del relato.

Además de la semiótica, el marco conceptual incluyó la teoría sobre el método biográfico y la narrativa, con apoyo de textos personales, literarios y registros de clase.

Algunas de las actividades que se sugirió a los profesores para desarrollar este marco conceptual fueron:

- Escritura de un texto personal con su historia de vida, el cual se conservó para trabajo posterior.

- Con argumentos propios responder las preguntas, ¿qué es un relato?, ¿qué relación tiene un relato con la realidad social?, y ¿con la realidad pedagógica? Lectura y discusión en grupo, de los cuentos “Macario” de Juan Rulfo (1946) y “La Intrusa” de Jorge Luis Borges (en el Informe de Brodie, 1970), respecto de los valores sociales reconocidos en los textos. En cuadro comparativo registraron los valores de cada uno de los textos e integraron una conclusión por equipo.

Leyeron los tres primeros apartados en el Módulo 1 de la *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica* del texto los tres primeros apartados para recuperar en equipo:

- La lectura de cada apartado (formato libre): Escuelas, docentes y relatos; narrativa docente, experiencias escolares y memoria pedagógica; y documentos escolares y documentación narrativa de experiencias pedagógicas.
- Las reflexiones sobre el valor de narrar la experiencia docente.

La historia de vida se convirtió en una fuente significativa para la reflexión y mejora profesional para ello se propusieron, entre otras actividades:

- Identificar en su historia o relato de vida, algunos elementos que pudieran considerarse signos y que develaran valores sociales, culturales, su percepción del mundo; otros que pudieran definir.
- Responder a preguntas para apoyar la reflexión: ¿qué valores sociales identifica en su historia de vida personal?, ¿reconoces información que puedas definir como signos?, ¿qué valores están integrados en su ética profesional?
- Escritura de un texto interpretativo con su historia personal.



Algunas de las actividades que promovieron su utilización como método de análisis cualitativo fueron:

- Lecturas breves de historias de vida de autores universales como Freire (1994) y Leduc (1929). Cometarios sobre su percepción del autor del relato.
- Reflexión grupal considerando las preguntas: ¿ya conocían al autor?, ¿cambió su percepción sobre su vida y obra?, ¿qué información te resulta relevante?
- Escritura de un ensayo refiriendo la importancia de la historia de vida como método de recuperación de datos cualitativos; su relación con los valores individuales y sociales; la importancia para la reflexión y mejora profesional

Cuando se habló de reconocer la lógica de la práctica personal, se identificaron elementos que caracterizaban un hacer, una forma de actuar, valores que han de recuperarse más allá del sentido común, es decir, con un método para explorar en esas relaciones, los distintos roles que se juegan.

En *La morfología del relato escolar* se tomó el modelo de Vladimir Propp (2008) como referente teórico, y el texto literario y los registros de clase como objetos de aplicación. Se buscó que el modelo fuera reconocido para su posterior aplicación práctica, se realizó varias actividades:

- Lectura reflexiva de la propuesta de Vladimir Propp, en “Morfología del Cuento” (2008, versión), por las que se pudo responder: ¿cuáles son las ideas principales?, ¿cómo define la propuesta metodológica?, ¿cuáles son las funciones que sintetizan la propuesta?
- Texto crítico sobre la importancia del trabajo de Propp.

Como ejercicio de acercamiento práctico se aplicó el modelo, en primer lugar en textos literarios para identificar el rol de los personajes, las acciones, las circunstancias y otras situaciones que aparecen como coincidencias, las cuales se registraron en un cuadro

comparativo (ver figura 21). Además, los profesores escribieron un texto argumentativo centrado en la definición de funciones de algún personaje seleccionado.

REGULARIDADES	CUENTO 1	CUENTO 2	CUENTO 3

**Figura 21. Registro de regularidades. Ejercicios de aplicación. Fuente: Elaboración propia.**

Más allá de la aplicación de un modelo, aquí se buscó formar al profesor en habilidades para la construcción de una morfología de su propio relato y así lograr una caracterización más sólida. En este sentido, se revisaron posturas de semiólogos respecto del concepto de función estableciendo un comparativo con dichas aportaciones.

También, el desarrollo de habilidades para elaborar textos descriptivos-explicativos fue otro propósito del curso-taller, para lo cual se utilizó la siguiente secuencia didáctica:

- Lectura de cuentos diversos, otras versiones de cuentos clásicos por ejemplo, La Bella Durmiente del Bosque, en “El relato de Amor francés”, (2008) y de la producción literaria de los profesores, “Un divorcio anunciado, otra versión de la cenicienta” (PE3, PD, 2009).
- Identificación de las funciones de acuerdo a la Morfología de Propp.
- Propuesta de nuevas funciones, identificada los textos leídos.
- Discusión en grupo de la posibilidad de aplicar este modelo en la recuperación de las regularidades de la práctica escolar.
- Elabora un texto descriptivo-explicativo de los modelos educativos que subyacen en los cuentos y películas. Conclusiones.

Fue común que los profesores hicieran su caracterización de la práctica, desde el ideal, quedando la realidad a veces lejana, de ahí la importancia de ofrecer un marco teórico que les favoreciera para trascender el dato empírico, con base en reconocer valores y funciones en los roles que juega cada personaje de la vida escolar.

*La construcción de la morfología del relato escolar* integró la significación del rol docente y las relaciones contextuales que definen una práctica única. Para explorar en esos elementos de significado, se aplicó el modelo en textos literarios, documentales, videos y el cine, cuyo tema argumental fuese la vida escolar. Por ejemplo los cuentos “El puente de los asnos” de Jorge Ibargüengoitia (1971), y “la letra con sangre entra” de Manuel Payno (en *El hombre de la situación*, 1861) y la película “La lengua de las mariposas” (1999). El proceso de significación se apoyó en la siguiente secuencia didáctica:

- Caracterización del rol del profesor de cada texto desde distintas dimensiones: personal, institucional, contextual, didáctica, roles de los sujetos sociales que aparecen, padres, maestros, sociedad. Agregue una reflexión.
- Ver la película “La Lengua de las mariposas”. Observar roles y valores para caracterizar al profesor, personaje central.
- Texto argumentativo para explicar las caracterizaciones realizadas. Puesta en común de las reflexiones individuales.
- Reflexiona en grupo sobre el valor pedagógico de los relatos o el cine para la construcción semiótica de una realidad escolar. Conclusiones grupales.
- Elaboración de un texto descriptivo-explicativo de los modelos educativos que subyacen en los cuentos y película.
- Identifique posibles situaciones problemáticas, a partir de la caracterización

Al identificar las categorías típicas o funciones, con herramientas semióticas, el profesor pudo de manera sustentada, caracterizar su hacer, y también lograr con ello, la

recuperación del modelo educativo que subyace. Comente en grupo respecto de la posibilidad metodológica que ofreció el curso, *La construcción de la morfología del relato escolar*, para caracterizar y problematizar las acciones de la práctica educativa. Tome como marco la caracterización realizada. Este proceso de formación favorece el desarrollo de otras habilidades para valorar la producción educativa de manera sistematizada.

### **4.7. Acción formativa 3: El Modelo Actancial en la problematización de la práctica educativa**

#### **4.7.1. A manera de introducción**

El planteamiento de los propósitos, enfoques y contenidos de los actuales programas curriculares de las escuelas formadoras de docentes (niveles básicos), y de otros proyectos de trabajo cualitativo en educación (niveles de licenciatura y maestría), requieren interpretar y significar acciones educativas, de ahí la importancia que los alumnos cuenten con instrumentos de análisis diversos que les permitan enfrentar los datos de los registros de clases y de otros documentos, evidencias del trabajo en el aula (cuadernos de los alumnos), desde distintas lecturas interpretativas.

Las teorías sociosemióticas, cuyo auge se consolida después de 1980, son una posibilidad importante como recurso de lectura de los hechos de la práctica educativa, asumidos éstos como *signos* que se generan en un contexto social. Pero por otra parte, también constituyen parte obligada del marco teórico de las asignaturas que se relacionan con la Teoría Comunicativa.

Los registros, autorregistros y relatos en el contexto de la investigación sobre la práctica educativa, como fuentes privilegiadas para documentar situaciones dadas en una interacción social de la escuela, contienen las características discursivas y de narrativa

esenciales para la construcción de significados, de ahí que puedan asumirse como objeto de lectura semiótica.

La semiótica como teoría de los signos, o bien, como teoría de la producción de signos gana mayor importancia en el campo de la interpretación por la heterogeneidad de posibilidades de *lectura y reescritura textual* de distintos signos culturales. Son innumerables los estudios de otros campos científicos, que se valen de la semiótica para tratar de explicar fenómenos socio-culturales de la más diversa índole, no pudiendo quedarse ajenos, desde luego, los hechos educativos.

El curso *El Modelo Actancial en la problematización de la práctica educativa* buscó ofrecer una didáctica de la significación a todo profesor que pretendía intervenir la práctica educativa (Figura 2 p. 38). Tuvo como marco la significación de datos cualitativos desde un enfoque semiótico y respondió al interés central de convertirse en una herramienta teórico-metodológica para generar sentido a las acciones y hechos de la cotidianidad de las escuelas, pero sobre todo, trata de contribuir para que el sujeto interpretante sea un docente, un asesor técnico pedagógico o un directivo, desde una plataforma teórica desentrañara la complejidad que subyace en sus prácticas educativas, teniendo como punto de partida la problematización de las propias acciones.

#### **4.7.2. Justificación**

El modelo actancial es un recurso que se ha utilizado en el análisis del relato. Su autor, Algirdas J. Greimas (1917-1992) propuso describir a los personajes desde el punto de vista de las acciones que generan, en tanto que *los actores no son según lo que son, sino lo que hacen, de allí el nombre de actantes*, nos dice que si cada uno de estos actantes se relacionan, en esta interacción se afecta a los demás y éstos son afectados a su vez. El trabajo en el aula puede leerse desde este modelo porque los sujetos de la acción se

asemejan a lo que sucede en un texto narrativo, puesto que actuamos para lograr fines pedagógicos, comunicativos, axiológicos, en un contexto sociohistórico (semiósfera), formando una relación social, de ahí la presencia de actos semióticos.

La teoría greimasiana tiene una reconocida utilidad para la reflexión educativa contemporánea. Por ejemplo Jerome Bruner (1998), dedica especial atención al componente narrativo donde existe una conciencia subyacente entre los personajes con relación de un conflicto, al respecto señala: “Lo que le da unidad al relato es el modo en que interactúan el conflicto, los personajes y la conciencia (Bruner, 1998. pp. 32-33).”

Los resultados en la aplicación del Modelo Actancial en el análisis de la práctica educativa, permiten afirmar que se puede utilizar para que el profesor investigador visualice, de una manera ordenada y, por así decirlo, científica, los factores esenciales del proceso de problematización, particularmente cuando identifica que el *objeto* y los *ayudantes* son esencialmente los componentes actanciales donde se revela lo educativo. En tanto que los *oponentes*, se asocian a lo no educativo.

Por ello mediante este curso desde la realidad escolar, se generó información científica y se desarrollaron habilidades para el análisis desde una plataforma conceptual, la cual permitió tomar decisiones informadas y comprometidas en las distintas tareas educativas. En este sentido, cada profesor se apropió de una identidad profesional de acuerdo con su formación y modalidad de desempeño, adquiriendo herramientas para hacerse cargo permanente de su propia formación.

#### **4.7.3. Propósito general**

Generar sentido, desde una plataforma teórica, a los hechos de la realidad escolar, a partir de problematizar las propias acciones y con intenciones de intervención.

#### 4.7.4. Delimitación del tema

El Modelo Actancial es una propuesta de A. J. Greimas (1987), semiólogo de la corriente semiótica francesa, en cuyo trabajo integra estructuras superficiales (componente narrativo y componente discursivo) y estructuras profundas (semas que forman conjuntos figurativos) en un texto-relato, —como bien puede considerarse al autorregistro de clase, donde están consignados los hechos de una práctica educativa que dan cuenta de una secuencia de acciones—.

Greimas propone con el modelo actancial, asumir a los personajes de un relato, en una visión profunda de la estructura discursiva, como actores o actantes, es decir, participantes dinámicos de los programas narrativos, que destacan no tanto por lo que son, sino por las acciones que realizan, por el objetivo que persiguen, por los conflictos que enfrentan, en fin, por su evolución a medida que avanza el desarrollo de las acciones del relato. Tres ejes semánticos constituyen la base del “cuadrado semiótico”, como se conoce también al modelo actancial, y están determinados por la presencia de dos términos y la relación de oposición que se establece entre ambos.

Una visión general, que no pretende ser simplista sino de operatividad a cualquier tipo de lector, sería la siguiente: el primer actante es el que realiza la acción y se le conoce como **el sujeto** (o agente); el segundo actante sobre el cual recae la acción es llamado complemento directo, **objeto** (o paciente); el tercer actante es aquel en beneficio o detrimento del cual se lleva a cabo la acción y se le denomina complemento indirecto, complemento de atribución o **beneficiario**. Estos ejes semánticos se evidencian ciertamente, en estructuras sintácticas, cuyo sentido es otorgar predicados a los sujetos, cualidad que facilita su lectura, permite descubrir las esencias fundamentales y percibir, como espectáculo simple, la organización semántico-textual de una obra narrativa o dramática; se advertirá pues, que el mundo infinito de los personajes está sometido a una

estructura paradigmática, cuya participación se ordena por parejas: *Sujeto/objeto*, *Donante/Destinatario*, *Ayudante/Opositor*, proyectado a lo largo del relato; y como el actante define una clase, puede ser cubierto por actores diferentes, movilizados según regla de multiplicación, de sustitución o de carencia (Barthes, 2002).

Conviene reconocer a dos importantes teóricos que preceden e influyen a la propuesta de Greimas (1987): el formalista ruso Vladimir Propp (2008), quien se hiciera célebre por sus estudios acerca del cuento folklórico ruso. Ya Propp (2008, pp. 35-86), a partir de las 31 funciones que identifica, afirmaba que “el problema de la distribución de las funciones puede ser resuelto en el cuadro del reparto de las *esferas de acción* entre los personajes”. En estos dos antecesores se identifican los actantes sintácticos constitutivos de la categoría “sujeto” vs “objeto”. Los otros dos actantes constituyen participantes circunstanciales y no verdaderos actantes del espectáculo. Por lo tanto, reconoce dos esferas de actividad y dos clases de funciones al interior de las mismas: las primeras suministran ayuda actuando, por consiguiente, en el sentido del deseo o facilitando la comunicación; las otras, creando obstáculos, oponiéndose así a la realización del deseo o a la comunicación del objeto. Estos haces de funciones son atribuidos a los actantes “auxiliar” vs “oponente”.

En conclusión, el modelo actancial está orientado sobre el objeto del deseo, enfocado por el sujeto y situado como objeto de comunicación entre el destinador y el destinatario; el deseo del sujeto está modulado, por su parte, en proyecciones de auxiliar y de oponente. El Sujeto **quiere**, necesariamente, la obtención de un *Objeto*. En la realidad del texto narrativo, dramático y aun en muchos casos, también fílmico, ésta es una condición imprescindible para que exista desarrollo de la acción argumental. Para que el Sujeto pueda obtener el Objeto que desea, es imprescindible que el destinador (aquel de quien depende que el Sujeto alcance el Objeto, y quien es como el *árbitro*) **sepa** cuál es el deseo o



aspiración del Sujeto, y *para quién* desea el Objeto: este último es el Destinatario (que puede coincidir con el Sujeto o ser una entidad diferente). Esta estructura de dos ejes semánticos principales (**querer**, **saber**), no es suficiente para sostener un conflicto argumental. Se precisa además un tercer eje semántico: **poder**. El Sujeto, para protagonizar un conflicto argumental, debe tener un Oponente. El Oponente es ante todo una *fuerza que puede* enfrentarse a la aspiración del Sujeto, para tratar de impedir que obtenga el Objeto. El Sujeto, que siempre debe enfrentarse a un Oponente, puede tener o no un Ayudante, una fuerza que colabore con él en la obtención del Objeto. Ésta es, en esencia, la estructura del Modelo Actancial, el cual puede representarse de la manera siguiente:

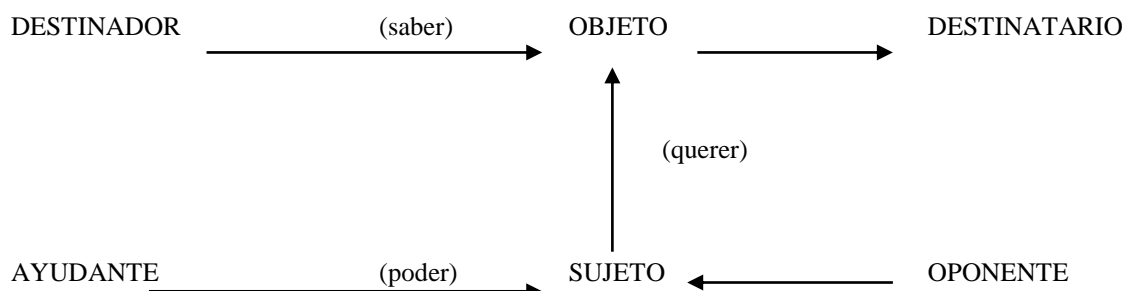


Figura 22. Modelo Actancial. Fuente: Greimas (1987)

La limitada matriz actancial es, por lo tanto, un modelo de estructura, que por sus características presenta cierto valor operacional que puede utilizarse para el análisis de cualquier relato debido a sus posibilidades combinatorias que provienen de la doble manifestación sincrética en la relación entre actores y actantes.

Conviene advertir que para aplicar el Modelo Actancial (ver Figura 22) en el análisis de un acto socio-cultural, como es la educación -donde no sólo tienen lugar interacciones diversas, sino donde subyacen tradiciones culturales muy profundas-, hay que tener en cuenta tanto el contexto como los sujetos sociales que interactúan en esa situación

determinada. Es de suma importancia que el estudiante no especializado en semiótica se ejercite y aplique antes o después otros acercamientos semióticos, además del modelo actancial, para no convertirlo en un ejercicio mecanizado, sino por el contrario, que se tenga la oportunidad, con la lectura semiótica de los registros de clase, de identificar los signos que le han de mostrar las situaciones educativas (ayudantes) y no educativas (oponentes) de su quehacer educativo, y con ellos construir categorías, caracterizar sus acciones en el aula, o bien, generar información científica que le oriente en la construcción sólida de un problema de intervención.

#### **4.7.5. Estructura general**

Al igual que en el segundo curso, los propósitos se plantearon en relación con los contenidos y se organizaron en cinco sesiones formales. Se continuó trabajando temas de semiótica con ejercicios prácticos, para asegurar al profesor una plataforma teórica mínima sobre esta disciplina, previo a la aplicación del Modelo Actancial. En este tercer curso el propósito se orientó a problematizar la práctica.

##### **4.7.5.1. Identificación de contenidos**

Esta tercera acción formativa, se organizó a través del desarrollo de cinco contenidos temáticos integradores: la teoría semiótica y la significación de la realidad escolar; la semiosis en la interacción educativa; una experiencia desde la práctica; la problematización, un proceso de significación; finalmente, a partir de una experiencia para compartir, se ofreció la posibilidad de que el profesor problematizara los hechos desde su ámbito de desempeño para generar aprendizajes, y con base en éstos, proponer acciones de mejora o transformación. La propuesta integró los siguientes subtemas:

- a. La semiótica como disciplina de los signos. Un marco referencial mínimo.

- b. El pensamiento inferencial y el conocimiento pedagógico del profesor.
- c. Greimas y el Modelo Actancial.
- d. Secuencias de acciones y significación en relatos, autorregistros y otras fuentes documentales del dato de experiencia.
- e. Análisis del relato escolar a partir del Modelo Actancial.
- f. Oponentes y ayudantes para problematizar la práctica educativa.
- g. El objeto de deseo como potencial generador de significados y principal contenedor de las intenciones educativas.
- h. El análisis semiótico, una experiencia para transformar la práctica.

#### **4.7.5.2. Descripción de las actividades centrales**

El tercer curso se caracterizó por ofrecer herramientas para que los profesores problematizaran su realidad escolar, con base en los signos identificados del actuar de los sujetos y de la interacción social. Se retomaron, como en el segundo curso, algunas actividades realizadas para asegurar que todos los participantes tuvieran un referente y lenguaje común, respecto a la teoría semiótica.

En este programa formativo se conoció y aplicó el Modelo Actancial (ver Figura 22), como herramienta para el análisis de las acciones del ámbito escolar. Así, el modelo se convirtió en una posibilidad metodológica para visualizar el tipo de relaciones que se dan entre los sujetos que actúan en un determinado evento narrativo.

El relato escolar se asemeja a cualquier evento narrativo en tanto que los personajes, acciones y contexto se encuentran amalgamados por una red de significados. Las secuencias narrativas que aparecen entretejidas van dando cuenta de la dinámica, interna del texto, de los sujetos, del hilo argumental y de todos los componentes.

Considerando lo anterior, se propuso la lectura de un texto literario “El curioso impertinente”, novela inserta en el Quijote (Cervantes, versión 2004, pp. 327-374) para la aplicación del Modelo Actancial. La secuencia didáctica que se realizó:

- Lectura y recuperación en grupo de las primeras escenas de la novela “El curioso impertinente”.
- Presentación del Modelo Actancial.
- En binas, aplicación del modelo -a las primeras escenas “del Curioso impertinente”-
- Socialización de los modelos resultantes. Reflexión de las diferencias y coincidencias para definir a un mismo actantes.
- Observación de que un mismo actante puede tener infinidad de lecturas, de acuerdo a la mirada de quien analiza.

Además se utilizan otros recursos como la imagen, el video y el cine:

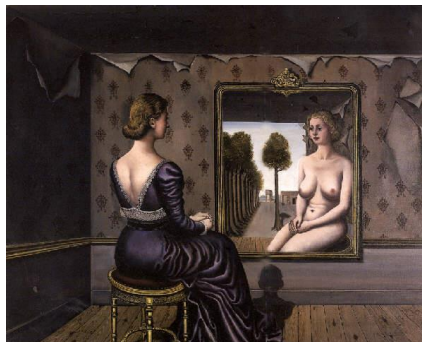
- Presentación de la Película “Los niños del cielo” dirigida por Majid Majidi (1997). Comentarios.
- En binas, aplicación del Modelo Actancial a la película. Puesta en común de los modelos realizados. Reflexión para saber si en la construcción del modelo, se establece la relación entre el objeto de deseo definido, los oponentes y ayudantes.
- Con la película se logró reconocer que el logro del objeto de deseo no siempre representa alcanzar un primer lugar en una meta.

Entre otros elementos, se reconoció el sentido de opositividad en las acciones, como rasgo distintivo que define el Plano Superficial en el Modelo de Greimas (1987). Aquí utilizó la imagen de dos pintores clásicos para el análisis, Magritte (1898-1967) y Delvaux (1897-1994). La secuencia didáctica se sintetiza:

- Observación y comentarios de los cuadros “Reproducción prohibida” de Magritte y del “El espejo” de Paul Delvaux:



**Figura 23. La reproducción prohibida. Fuente: René Magritte (1937)**



**Figura 24. Le Miroir. Fuente: Paul Delvaux (1936)**

- Análisis comparativo de las obras de Magritte (1937) y Delvaux (1936).
- Identificación de elementos opuestos en la obra de Delvaux (1936).
- Reconocimiento del sentido de opositividad en las acciones, como el rasgo distintivo que define el plano superficial en el Modelo de Greimas (1987).

El texto narrativo de clase se convirtió en el motivo central de aplicación semiótica siguiendo el Modelo Actancial, por eso se sugirió una secuencia de la que resultó:

- Lectura en parejas de un registro de clase (el mismo para todo el grupo). Identificación del objeto de deseo considerando al docente como el actante Sujeto. Puesta en común de los objetos de deseo y comentarios de por qué resultan diversas construcciones. Discusión respecto de la construcción sintáctica o semántica de los enunciados con que se expresan los objetos de deseo.
- Aplicación del Modelo Actancial sobre los datos del registro. En parejas definieron un objeto de deseo. Al final se obtuvo un número considerable (de acuerdo con el número de participantes) de objetos, se presentaron por lo menos tres y se socializaron. Considerando los oponentes y ayudantes se estableció una relación de significados con lo educativo o lo no educativo.. Se identificaron situaciones problemáticas en un primer acercamiento.
- Escritura de textos sobre la experiencia de aplicación del Modelo Actancial. Reflexiones respecto de la posibilidad metodológica que ofrece el Modelo. Obtuvieron conclusiones.

Sin embargo, la experiencia vivencial se logró cuando el profesor aplicó el modelo en sus propios registros o relato de experiencia. En todos los casos la fuente documental se apoyó en videgrabaciones.

Fue de gran importancia reflexionar, tanto los datos significados, como la confiabilidad de éstos. Por eso se reconocieron las carencias para el análisis de datos cualitativos y se concluyó que el profesor requería habilitarse en primer lugar, en la escritura de relatos de experiencia acompañados de textos reflexivos. Los profesores hicieron una valoración de sus textos reflexionando las preguntas: *¿los datos que ofrece el relato o registro, son suficientes para aplicar el Modelo Actancial?, ¿el objeto de deseo*

---

*está expresado con claridad sintáctica?, ¿favorece para la significación de las acciones?, ¿se establece relación con una intención del sujeto?*

Para problematizar las acciones, con base en la relación significada entre los actantes, fue vital que el profesor dimensionara lo que generó cada actante: si en los oponentes encontró elementos para definir lo no educativo en su práctica; sin con los ayudantes, identificó aprendizajes esperados; o bien, si en el objeto de deseo observó un potencial generador de significados por los que se definían las intenciones educativas. Con estos indicadores pudo valorar si:

- a. El objeto estuvo definido con claridad.
  - b. Los oponentes y ayudantes se correspondían con el verbo por el que se definió el objeto de deseo: conocer, comprender, identificar, reconocer....
  - c. Se reestructuró el objeto de deseo, si estuvo mal planteado sintáctica y semánticamente. .
- Identifica el tipo de relación entre los oponentes y ayudantes; y de éstos con el enfoque o propósitos de la asignatura implicada en el análisis. Elaboró preguntas para orientar la reflexión.
  - Reflexionó sobre las dificultades enfrentadas al analizar sus propios datos. Planteando preguntas como ¿los datos del relato o registro son suficientes para aplicar el Modelo Actancial?, ¿el objeto de deseo muestra claridad sintáctica?, ¿favoreció la significación de las acciones?, ¿se pudo relacionar con una intención educativa?, ¿se pudo establecer relación semántica entre los ayudantes y oponentes; y entre el sujeto y el objeto?, ¿encontró alguna relación entre los oponentes y lo no educativo en una práctica?; y ¿los ayudantes con relación a lo educativo?

Lo anterior facilitó identificar situaciones problemáticas:

- Identificaron situaciones relevantes a partir del análisis de los oponentes y ayudantes. Elaboraron preguntas para problematizar la práctica considerando los oponentes. Definieron un problema integrador. Plantearon una pregunta de la que se pudo derivar un proceso investigativo.
- Escribieron un texto argumentativo para mostrar la relación entre los ayudantes y oponentes, como base para problematizar sus acciones.
- Elaboraron un ensayo con una propuesta de mejora para resolver la situación problema reconocida como medular, la cual estuvo sustentada teóricamente.

Fue importante la reflexión grupal para poner en común la experiencia de problematizar la práctica educativa desde una perspectiva semiótica por lo que:

- Discutieron respecto de la posibilidad metodológica que ofrece el Modelo Actancial para problematizar la práctica educativa.
- Escribieron comentarios y registraron conclusiones grupales.
- Como cierre, de manera individual realizaron un Modelo Actancial con las acciones vividas en el curso. Reflexionaron en los distintos obstáculos enfrentados y los hallazgos individuales y de grupo respecto del proceso de problematización.



## **4.8. Acción Formativa 4: El Modelo Funcional en la significación de la realidad escolar**

### **4.8.1. A manera de introducción**

Uno de los principales problemas que enfrenta el sistema educativo en general es la baja calidad educativa, asociada ésta, tanto a los resultados respecto del desarrollo de las competencias de niños y adolescentes reflejadas en la resolución de problemas básicos, como a la formación deficiente del profesorado que evidencia debilidades en diversos campos.

Los problemas educativos en el país deben enfrentarse de manera integral y desde una visión prospectiva. Cada uno de los actores debe asumir nuevos compromisos para responder a las necesidades de la sociedad. Corresponde al sistema educativo implementar acciones prioritarias como la formación permanente del profesorado.

La formación de los profesores debe entenderse como una tarea compartida, tanto de las diversas instituciones que ofrecen programas formativos, como de los sujetos que las reciben y harán suyos, a partir de implementar un trayecto formativo individual. Se ha señalado antes, que con el tema de la Reforma han surgido opciones formativas que tienen como eje estratégico la reflexión y transformación de la práctica, sin embargo, el proceso de cambio no se alcanza con la resolución de una serie de tareas sugeridas en un curso o en un taller, la transformación implica reconocimiento, problematización, intenciones y seguimiento sobre las acciones y hechos de la práctica.

Lo anterior requiere de una plataforma conceptual que permita convertir el hacer cotidiano en un proceso de significación y problematización permanente a través de la reflexión como postura epistémica.

#### 4.8.2. Justificación

El hombre es más humano, en tanto que es capaz de develar su realidad interior y exterior a través del relato. Lenguaje y narración han sido los medios para trascender como seres sociales. Las historias son huellas que se hacen y se cuentan para compartir con otras experiencias, pensamientos, emociones, temores y visiones del universo. Por las historias el hombre conoce, valora y confronta los mundos posibles.

Los procesos de reflexión implican un marco investigativo y herramientas congruentes con éste. Tratándose de la práctica educativa, el paradigma cualitativo es la orientación natural para hacer de dicha reflexión, un proceso sólido y con una base científica. A partir de esta delimitación es que considero que los procesos de significación a los que me refiero como semiosis, deben ser recuperados, interpretados y explicados en el texto escrito o verbal.

Por otra parte, un proceso cualitativo para la recuperación, análisis e interpretación de las prácticas educativas, implica un marco teórico diversificado, como se ha señalado, siendo obligado recurrir a la teoría de los signos para identificar en las acciones de la realidad escolar el sentido que éstas adquieren en la interacción de los sujetos en un contexto específico. La semiótica, como disciplina de los signos, representa entonces una plataforma teórica y metodológica para potenciar, en los profesores y otros profesionales reflexivos, procesos de construcción de significados, y con ello, la valoración de sus prácticas escolares.

La reforma educativa para la educación básica observa integrar como exigencia del perfil del docente una postura reflexiva permanente, lo que implica el conocimiento y aplicación de métodos interpretativos tomando como eje la significación de las propias acciones. Aquí la cuarta acción formativa, *El Modelo Funcional en la significación de la realidad escolar: una búsqueda para mejorar la práctica profesional en educación*,

adquiere mayor importancia, dado que constituye un apoyo para que el actor educativo tome decisiones sustentadas, partiendo de sus necesidades y contexto.

#### 4.8.3. Delimitación del tema

En este curso, desde una perspectiva semiótica, se ofrecieron herramientas que permitieron al docente o investigador, reconocer múltiples sentidos en el relato escolar, para definir las funciones esenciales, base para la caracterización de un modelo educativo, o bien, para problematizar los hechos que dan forma al relato.

Este cuarto curso toma como referente el Modelo del semiólogo Roland Barthes (2003), en tanto que busca analizar los hechos educativos desde distintos niveles de descripción. Aunque este autor distingue tres niveles de descripción: de la *Funciones*; de las *Acciones* y de la *Narración*, este curso se sustenta en el primero. El relato escolar, al margen del formato que se utilice para documentarlo, ha de considerarse un texto narrativo por dos razones esenciales: por integrar secuencias de acciones que forman el entretejido sígnico, y por ser producto del relato de experiencia, -lo que en la narrativa se considera *el plano diegético*-. Estas cualidades permiten estudiar, desde la perspectiva de Barthes<sup>14</sup>, la naturaleza, la producción y la interpretación de los signos que resultan de la interacción en el aula o en el contexto escolar.

El *modelo funcional* que propone Barthes, tiene que ver esencialmente con la *narrativa*, es decir, con la esencia fundamental del relato en cualquiera de sus variantes, desde la literaria hasta el relato de carácter científico como relación de sucesos concatenados de manera espacio-temporal y aun causal; en otros términos, el modelo funcional se ocupa directamente de la sintaxis de la acción. Entonces, un modelo de

---

<sup>14</sup> Barthes adopta una actitud crítica frente a sus propias posiciones "científicas" de la etapa semiótica, empieza a perfilar el problema de la subjetividad en el discurso textual y, al interrogarse sobre el sujeto de la obra, aflora la importancia de la noción filosófica del "yo" narrador.

análisis estructural del relato, busca explicar la lógica de su organización, a partir de diversos niveles de descripción, por los cuales se llega a la identificación de funciones. Este modelo constituye en sí mismo, un verdadero método que puede ser una herramienta valiosa para la caracterización y problematización de la práctica educativa. Para ello deben considerarse algunos elementos centrales, que son explicados en otro apartado: el sentido de pertinencia, la definición previa de un corpus; lo que el autor señala como disposiciones operativas, siendo entre otras, la segmentación, la definición de lexías, etc. (Barthes, 2003).

Como se ha señalado, para este curso se toma el nivel de las funciones para la construcción de sentido de las acciones en el aula, considerando que las relaciones que se distinguen en un relato se dan en sentido tanto vertical como horizontal, definidas por Barthes (2003) como *distribucionales* e *integrativas*, respectivamente.

Precisamente las relaciones permiten destejer el relato más allá del hilo argumental, es decir, buscando reconocer encadenamientos de significados. Estas dos grandes clases de unidades pueden constituir una clasificación primaria de los relatos si se considera el hilo argumental: se pueden reconocer como funcionales los cuentos populares; pero por el contrario, las unidades indiciales son propias de las novelas psicológicas (Barthes, 2003, p. 175). Estos ejemplos son extremos y habría de considerar otros tipos de relato donde las unidades de significación se generan de la conjugación de ambas o de la integración de ciertos rasgos. Lo que no hay que perder de vista es que resultan de la dinámica de la vida social, reconociendo que el relato escolar se encuadra en este género.

Para comprender y aplicar el modelo, es importante tener clara la formalización de las unidades funcionales que hace el autor:

**a. Funciones distribucionales** que tienen como correlato el mismo nivel. Se distinguen como FUNCIONES propiamente y se dividen en dos subclases de unidades narrativas, a partir del funcionamiento de estas unidades en el relato:

- **Funciones cardinales.** Pueden reconocerse como NUDOS -término que se va utilizar en este trabajo para referirme a estas funciones- que constituyen verdaderas bisagras del relato completo o de un segmento. Una función cardinal o nudo abre, mantiene o cierra una alternativa consecuente para la continuación de la historia, es decir, los NUDOS inauguran o resuelven una incertidumbre. Los ejemplos que se utilicen en la aplicación de este modelo permitirán comprenderlo.
- **Catálisis.** Tienen como función *llenar* el espacio narrativo que separa las funciones bisagra, es decir su naturaleza es *completiva* y su *función consecutiva*. Desde el punto de vista de la historia, las catálisis pueden tener una funcionalidad débil pero jamás nula, como señala el propio autor "tiene siempre una función discursiva: acelera, retarda, pone en acción nuevamente el discurso, resume, anticipa, a veces hasta despintas, despierta sin cesar la tensión semántica del discurso, dice constantemente: hubo sentido y volverá haberlo; en cualquier circunstancia en una función fáctica" (Barthes, 2003, pp. 176-177).

#### **b. Funciones integradoras o INDICIOS**

- Los indicios son siempre significados implícitos que constituyen una actividad de desciframiento, es decir, remiten a un carácter, un sentimiento, una atmósfera que el lector tiene que aprender a reconocer.
- Los informantes o informaciones, son datos puros, por ello inmediatamente significantes, aportan una atmósfera constituida, sirven para identificar, para situar en el tiempo y en el espacio. Al igual que las catálisis, su funcionalidad es débil pero jamás nula. En cualquier relato "el informante sirve para autentificar la realidad del referente, para enraizar la ficción en lo real; es un operador realista,

posee una funcionalidad incuestionable en el nivel del discurso" (Barthes, 2003, p. 177).

Cabe precisar que una unidad puede pertenecer al mismo tiempo a dos tipos de funciones, es decir, puede ser un nudo o catálisis y al mismo tiempo constituirse en un indicio. En el análisis de un texto literario o relato de clase, es de vital importancia reconocer esta doble posibilidad.

#### **4.8.4. Estructura general**

Este cuarto curso al tener como propósito esencial desarrollar competencias para generar significados del dato de experiencia, se convierte en una herramienta potencial para intervenir en la mejora educativa, a través de los propósitos descritos a continuación.

##### **4.8.4.1. Propósito general**

Reconocer y aplicar el Modelo Funcional como un enfoque teórico-metodológico que permite dar sentido al hecho educativo que se genera en la cotidianidad de la realidad escolar, para intervenir en la mejora de la práctica profesional.

##### **4.8.4.2. Propósitos de las sesiones y relación de contenidos**

Los propósitos se plantean en relación con los contenidos y la distribución de tiempos:

- Se establece como primer contenido la semiótica como disciplina, buscando ofrecer una plataforma teórica mínima que le permita reconocer la disciplina como un enfoque teórico-metodológico.

- Se ofrece una explicación general de las aportaciones de Roland Barthes (2003) para que se conozca el Modelo Funcional y se aplica en un primer momento, al texto literario y al cine, lo que facilitará entenderlo.
- Por último, se aplica el Modelo en datos recuperados de la experiencia escolar. Aquí se busca que los profesores sean capaces de comprender el Modelo y que lo apliquen en sus textos o registros de clase.

Lo anterior se logra a través del desarrollo de los siguientes contenidos:

- a. Semiótica y sentido. Un marco referencial para la significación.
- b. Barthes (2003) y el Modelo Funcional. La sintaxis del relato (primer acercamiento).
- c. Funciones e indicios en el texto literario y el cine.
- d. Funciones, signos y categorías en el relato escolar.
- e. Problematicar la práctica profesional a partir de códigos, funciones e indicios.
- f. Lectura semiótica de los registros y relatos. Unidades distribucionales e integrativas: nudos, catálisis; índices e informaciones.
- g. La Semiótica, una plataforma para intervenir la práctica educativa.

#### **4.8.4.3. Descripción de actividades centrales del curso cuatro**

En el cuarto curso se enfatizó la conceptualización de sentido. En una primera parte los profesores revisaron diversas perspectivas para llegar a una construcción propia. Fue fundamental el trabajo de Roland Barthes (2003), el cual se tomó como referente obligado para conceptualizar el sentido sugiriendo entre otros textos: “El principio de pluralidad del sentido”, “La cocina del sentido” y “El objeto como ente semantizado”. Una de las actividades centrales en este curso es el reconocimiento de los niveles de descripción

propuestos por Barthes (2003), de ahí que se sugiriera leer estos textos y elaborar un mapa conceptual para recuperar el contenido (Anexos 1 y 2)

Una actividad estratégica fue establecer relación entre los niveles de descripción que propone el autor y los niveles identificados por el grupo en un texto dado. Además, como en los cursos anteriores, se utilizaron imágenes, textos y videos (ver Figuras 25 y 26). Por ejemplo la siguiente secuencia didáctica:

- Observaron las imágenes y describieron en una tira de papel su percepción personal respecto de las escenas.



**Figura 25. Personas hablando por teléfono.**  
Fuente: Elaboración propia con fotografías de la Web

- Anotaron un texto donde consideraron que correspondía el énfasis de la descripción que propusieron.

Descripciones que se refieren a <u>las funciones o roles de los personajes</u>	Descripciones <u>centradas en las acciones</u> de los personajes	Descripciones que muestran <u>secuencias narrativas</u>

**Figura 26. Ejercicio de aplicación.** Fuente: Elaboración propia

Se siguió tomando el texto literario (narrativo) como recurso para la recuperación de los datos, pero también como objeto de análisis, pero ahora tomando otra propuesta de Barthes (2003, pp.294-307) basada en la identificación de códigos, construcción que se utilizó para significar las acciones desde distintas dimensiones (ver Figura 27).



CÓDIGO	EJEMPLO	EXPLICACIÓN
<b>NARRATIVO</b>	Había en...	Remite a la entrada por la que se inauguran la mayoría de los relatos.
<b>TOPOGRÁFICO</b>	Había en Cesarea...	Organización sistemática de los lugares en el discurso.
<b>ONOMÁSTICO</b>	...Un hombre llamado Cornelio	Código de los nombres propios, importante su reconocimiento desde la perspectiva de la gramática del relato.
<b>HISTÓRICO</b>	Centurión de la cohorte llamada "La itálica"	Supone un saber histórico, si se trata de un lector contemporáneo del referente, un conjunto de informaciones políticas, sociales, administrativas, es decir, lo que implica un código cultural.
<b>SÉMICO</b>	Piadoso y temeroso de Dios con toda su casa, y que hacía muchas limosnas al pueblo, y oraba a Dios siempre	El sema, unidad de significado, no de significante... conjunto de significados de connotación que puede ser caracterológica si se lee psicológicamente; o sólo estructural, si se lee anagógicamente (temeroso de Dios tiene un valor relacional en la distribución de los participantes en el evangelio).
<b>RETÓRICO</b>	Piadoso y temeroso de Dios con toda su casa, y que hacía muchas limosnas al pueblo, y oraba a Dios siempre	El código está construido sobre un esquema retórico: hay una proposición general, un significado: la piedad, que se subdivide en dos <<ejemplar>>, como decía la retórica clásica: las limosnas y la oración.
<b>ACCIONAL</b>	Este vio claramente en una visión	Código de las secuencias de acciones considerada por Barthes extremadamente importante y a la que dedica análisis especial. Se refiere a la organización de las acciones llevadas a cabo o padecidas por los agentes de la narración; cubre todo lo que, en un texto, se ha de considerar narrativo, a saber, la relación de <i>lo que sucede</i> , según una lógica a la vez

		<p>causal y temporal.</p> <p>Las secuencias de acciones, constituidas según una estructura lógico-temporal, se presentan en el hilo del relato según un orden complejo: dos términos de una misma secuencia pueden ser separados por la aparición de términos que pertenecen a otras secuencias; estos entrelazamientos de secuencias forman el trenzado del relato (etimológicamente texto quiere decir tejido).</p>
<b>CRONOLÓGICO</b>	como a la novena hora del día	<p>En los textos suele haber citas. . . tiene gran importancia estructural al igual que el código topográfico. . . el código está relacionado con los problemas de verosimilitud; Lévi-Strauss (año) estudió la cronología como código, en referencia a las fechas históricas.</p>
<b>FÁTICO</b>	Vio en una visión que un ángel de Dios entraba donde él estaba y le decía: Cornelio	<p>La definición de este código está tomada de la clasificación de Jakobson (año) (del griego <i>phasis</i>, la palabra). La función fática define un conjunto de rasgos que en sí no tienen contenido en cuanto mensaje, se trata de una enunciación mediante la cual el hablante asegura, mantiene o renueva un contacto con el interlocutor.</p>
<b>SIMBÓLICO</b>	el manto que era bajado a la tierra	<p>Una cita del campo simbólico, a saber la ordenación de los significantes según un simbolismo ascensional representado por una analogía. El código simbólico representa un tipo de transgresión, lo que implica la interpretación de lo que hay detrás de la construcción anagógica del texto.</p>
<b>ANAGÓGICO</b>	El código anagógico es dado por el texto. . .	<p>El sistema al que remiten todos los rasgos que enuncia precisamente el sentido del texto, porque el texto enuncia y anuncia aquí su propio sentido, lo que no siempre sucede. En el texto literario corriente no hay código</p>

		anagógico: el texto no enuncia más que su sentido profundo, su sentido secreto, y precisamente porque no lo enuncia la crítica puede apoderarse de él.
<b>METALINGÜÍSTICO</b>	<p>Barthes (2003) reconoce cuatro resúmenes intertextuales, y además un resumen exterior al texto (en tanto que remite al Evangelio íntegro):</p> <p>La visión de Cornelio es recogida, resumida por los enviados.</p> <p>La visión de Pedro es resumida por Pedro a Cornelio.</p> <p>Las dos visiones son resumidas por Pedro a la comunidad de Jerusalén.</p> <p>La historia de Cristo es resumida por Pedro a Cornelio y a los amigos de Cornelio.</p>	<p>Un lenguaje que habla de otro lenguaje, o cuyo referente es un lenguaje o un discurso. El resumen es un ejemplo pues se trata de un discurso que tiene como referente otro discurso. Lo interesante es que un resumen estructura un lenguaje anterior, que por lo demás está él mismo estructurado.</p>

Figura 27. Códigos que se identifican en la estructura de un texto. Fuente: Barthes (2003)

Orientada la aplicación al relato escolar:

- Discutieron en grupo la posibilidad de identificar los códigos propuestos por Barthes (2003) en relatos escolares. Propusieron otros códigos que favorecieron la interpretación de los datos de la práctica escolar (ver Figura 28). Completaron el cuadro.

CÓDIGO	EJEMPLO	EXPLICACIÓN
INFORMATIVO: DE LOS SUJETOS		Que refiera características de los sujetos. Que remita a roles, funciones
INFORMATIVO: DEL CONTEXTO		Que refiera características del contexto donde se desarrolla el relato, en tanto descripción del espacio geográfico
INFORMATIVO: MARCO		Que remita al campo específico...

CURRICULAR		
POLÍTICO CULTURAL		
IDEOLÓGICO		
GESTIÓN		
OTROS		

Figura 28. Propuesta de nuevos códigos por los participantes. Fuente: Elaboración propia.

Antes de abordar el conocimiento propiamente del Modelo Funcional y su aplicación, se enfatizó en el manejo de referentes sobre el texto narrativo:

- Integrados en equipo, identificaron algunos de los códigos, sobre lecturas seleccionadas. Presentaron al grupo su construcción (formato libre) y reflexionaron a partir de ello.
- Leyeron la conceptualización que hace Jesús Becerra Villegas (1996) sobre el relato, y participaron en plenaria sobre la importancia de reconocer las particularidades del texto narrativo y la posibilidad de utilizarlo como fuente de recuperación de datos significados de la vida escolar.

Todo relato se caracteriza porque el hilo argumental está entrelazado a través de secuencias de acciones. Semánticamente no se justifican acciones aisladas, lo que permite un análisis estructural. Hasta aquí los profesores tuvieron un acercamiento a los textos, en particular a los relatos, desde varios niveles de descripción, desde diferentes roles de los sujetos, desde diversos tipos de texto. También los analizaron con herramientas diversas, por lo que se puede afirmar que su posibilidad perceptual fue más amplia.

En este marco, el Modelo Funcional fue una herramienta donde la construcción de sentido alcanzó un nivel más profundo, principalmente cuando se logró reconocer en las funciones cardinales, la dinámica central del relato.

El Modelo Funcional tiene elementos muy particulares, funciones e indicios, que los profesores debieron reconocer como primer acercamiento, para ello se siguió como secuencia didáctica:

- Observaron la presentación del Modelo Funcional del Relato de Roland Barthes (2003). Reconocieron las funciones: núcleos y catálisis; y los indicios: indicios e informaciones.
- Realizaron un esquema personal para recuperar el Modelo Funcional ((Barthes, 2003, pp. 171-186). Se orientaron con las preguntas: ¿qué aporta el Modelo?, ¿cuáles son sus elementos clave?, ¿cómo se define la función?

Dada la complejidad que un texto puede presentar, los profesores se ejercitaron en la aplicación del El Modelo Funcional con textos literarios y el cine, lo que les permitió familiarizarse con la identificación de funciones e indicios. Entre otras actividades

- Leyeron de manera individual algunos cuentos: “La ventana abierta” de Saki (1911) o “La pata de mono” de W.W. Jacobs (1902) para aplicar el Modelo Funcional. Realizaron un esquema mostrando nudos y catálisis recuperados de los textos.
- Presentaron al grupo su construcción reflexionaron a partir de las preguntas: ¿qué núcleos identificaste?, ¿existe una relación entre los núcleos y las secuencias narrativas?, ¿logra identificar núcleos base y núcleos menores?, ¿cuáles?
- Observaron la película “El profesor Holland” (Stephen Herek, 1995). Comentaron sobre su contenido y aplicaron el Modelo Funcional. Realizaron un esquema con los núcleos (nudos) y catálisis recuperados de la secuencia narrativa de la película.
- Escribieron un ensayo breve, donde integraron las reflexiones de la recuperación de las secuencias narrativas y la significación de la perspectiva docente, la pedagogía y la enseñanza.

- Leyeron el “Ensayo sobre la película El Profesor Holland desde la perspectiva del trabajo docente, la pedagogía y la enseñanza” (Costa de Monterrosa, 2011). Reflexionaron en grupo.
- Comentaron en grupo las conclusiones sobre el Modelo Funcional y su posibilidad de aplicarlo en el relato escolar.

Hasta aquí, los profesores ya tenían un conocimiento cercano al Modelo, lo que aseguró una aplicación más certera cuando se trató del texto o relato escolar propio, y debieron reconocer además de las funciones, posibles categorías. Se buscaba caracterizar la práctica antes, durante o después de una intervención, o bien, problematizar la práctica. Se realizaron acciones sobre el relato de clase, considerando como secuencia didáctica:

- Aplicaron el Modelo Funcional en un registro o relato de clase (el mismo para todos los equipos). Presentaron los Modelos.
- Comentaron sobre la coincidencia o no, de los nudos identificados por los distintos equipos, y de las dificultades para reconocerlos.
- Escribieron un texto reflexivo sobre la importancia o no, de identificar los momentos claves o centrales del relato escolar.
- Aplicación del Modelo Funcional en un registro o relato de clase y registro de funciones en un cuadro (ver Figura 29)

NUDOS	CATÁLISIS	INDICIOS	INFORMACIONES

Figura 29. Ejercicio de aplicación. Fuente: Elaboración propia

- A partir de los *indicios* identificados, respondieron: ¿qué tipo de datos resultaron de identificar *indicios* en el relato escolar?, ¿estas unidades favorecieron la construcción del sentido de las acciones?, ¿por qué? Argumentaron su respuesta.
- A partir de las *informaciones*, respondieron: ¿qué tipo de datos resultaron de identificar las *informaciones* en el relato escolar?, ¿qué importancia tuvo para un docente recuperar estas unidades en el relato escolar?
- En plenaria obtuvieron conclusiones

La lectura semiótica de los relatos de clase, en este momento, se centró en reconocer, tanto los procesos pedagógicos, como el carácter del profesor a partir de las funciones identificadas. Por ejemplo:

- Con la información que aportaron las actividades realizadas recuperaron el proceso pedagógico e identificaron secuencias de acciones en el relato. Discutieron en equipo por qué lo definieron como secuencia y por qué como proceso pedagógico.
- Aplicaron el Modelo Funcional en un relato de la práctica propia.
- Realizaron la caracterización de la práctica personal (trabajo individual). Utilizaron un formato libre y lo presentaron al grupo.

Hasta aquí, los profesores mostraron un análisis más integral de la práctica reconociendo códigos y funciones. Lo que se advierte cuando identificaron diversos códigos en los relatos propios (ver Figura 30)

EVIDENCIAS	TIPOS DE CÓDIGO	EXPLICACIÓN ¿Qué tipo de datos aporta?
Subo las escaleras y camino hacia el grupo de segundo B, saludo a la pasada al prefecto Chavita... Al llegar a la entrada del aula me encuentro con el maestro de la clase anterior y dos alumnas en la puerta...	Narrativo	Un plano narrativo denotado por el lenguaje y la intención del hablante
Ma: A ver, si ustedes recuerdan en temas anteriores habíamos visto lo que eran disoluciones / escribo en el pizarrón / ¿Quién se acuerda de qué estaba formada una disolución?	Accional	Las acciones propiamente dichas que implican secuencias
Aos: Buenos días. /poniéndose de pie / Ma: /Reviso debidamente fajados/	Sémico (plano subjetivo)	Llegar sin uniforme representa una rebeldía que ocasiona reportes, castigos,...
Llego a la escuela a las 10:10 aproximadamente, dan el timbre para el cambio de módulo hasta las 10:20.	Cronológico	Todo lo que implique tiempo
Ma: Buenos días, pueden sentarse, /se escucha desorden y proviene del exterior, pues un grupo que no tiene maestro	Informativo de los sujetos	Características o roles de los sujetos
Salgo del grupo y les pido a los niños que se encuentran corriendo y gritando en la parte de afuera se retiren a su salón./regreso al aula y repito	Informativo del contexto del espacio	Aula
Ma: A ver Paula, un litro de agua y un cuarto de azúcar ¿Qué tipo de solución se forma?  Paula: concentrada	Informativo marco curricular	Datos que refieran el plano didáctico-pedagógico

**Figura 30.** Ejercicio resuelto donde se identifican distintos códigos en un registro de clase. Fuente: Elaboración propia



Completaron con datos de tu registro o relato (ver Figura 31)

<b>EVIDENCIAS DEL RELATO DE LA PRÁCTICA PROPIA</b>	<b>TIPOS DE CÓDIGO</b>	<b>EXPLICACIÓN ¿Qué tipo de datos aporta?</b>

Figura 31. Ejercicio para identificar distintos códigos en el relato de clase. Fuente: Elaboración propia.

Como parte de la secuencia didáctica las acciones se realizaron sobre los datos de la práctica personal.

- Respondieron preguntas: ¿los datos fueron suficientes para recuperar lo sucedido en la sesión de clase y hacer una interpretación de la misma?, ¿por qué?, ¿qué código aparecieron menos o no aparece en tu relato?, ¿qué código aparece más?, ¿qué importancia tiene?, ¿qué mejorarías en tu relato o registro para obtener mayor información?, ¿algunas de las evidencias pudieron compartir varios códigos?, ¿identificaron otro código que no correspondiera a los propuestos?, ¿cuál?
- Elaboraron un texto breve donde expusieron sus reflexiones sobre las ventajas de reconocer los distintos códigos en tu registro para identificar posibles situaciones problemáticas. Participaron en una puesta en común.
- Aplicaron el Modelo Funcional en un registro o relato de clase propio (implicó reconocer nudos, catálisis, indicios e informaciones).
- Observaron si había correspondencia entre las funciones y los códigos recuperados del registro (ver Figura 33). Escribieron un texto explicativo.
- A partir de los nudos y catálisis resultantes (momentos clave o centrales), elaboraron un esquema o cuadro que mostró las secuencias narrativas.

- Reflexionaron con base en las preguntas: ¿Por qué las defines como secuencias?, ¿integraron un proceso pedagógico?, ¿didáctico?, ¿las defines como educativas?, ¿por qué?
- Reflexionaron si los nudos identificados se asociaban con una acción dinamizadora que implicara lo educativo, es decir, que se encontraran relacionados directamente con los propósitos y enfoque de la asignatura; con las intenciones educativas del profesor(a).
- Elaboraron una caracterización de su rol profesional y definieron un problema relevante para intervenir hacia la calidad.
- Observaron y comentaron en grupo la aplicación siguiente:

*Evidencia a partir de recuperación de indicios*

Mtra. ¿Y tu libro?

Ao. - Se me olvidó

Mtra. -Tú siempre, con puros pretextos... tráeme a tus papás

Ao. - No quieren venir

Otro Ao. - Que trabaje conmigo

Mtra. No, que se vaya a Dirección por un citatorio...

(RT1,E1,2008)

*Interpretación sémica (desde el dato empírico)*

El alumno es etiquetado como irresponsable por la maestra, frente a los compañeros, no son consideradas sus razones y respuesta. Se advierte una amenaza a partir de la normativa, al parecer una estrategia utilizada por la maestra, no efectiva, dado que el estudiante falta con frecuencia con los materiales; por otra parte, no se busca la solución

del problema, sino que se impone la autoridad del docente sobre las posibilidades de aprendizaje. No hay un manejo adecuado del adolescente porque se observa un franco enfrentamiento o reto entre maestra y estudiante.

*Explicación teórica (plano científico)*

Desde Bourdieu (1994), la “reproducción” de la violencia simbólica se da cuando la dirección de los contenidos sociales excluyen a otros, estigmatizándolos como contrarios al orden y ocultan “la verdad objetiva” *sobre cómo se erigieron como legítimos*. (Bourdieu y el poder de la violencia simbólica, 1994)

- A partir de las actividades los profesores elaboraron un ejemplo propio.

*Evidencia a partir de recuperación de indicios*

*Interpretación semiótica (desde el dato empírico)*

*Explicación teórica (plano científico)*

- Tomando como base la significación de las acciones del relato propio, realizada en las actividades anteriores, elaboraron un cuadro o matriz donde mostraron un comparativo de funciones, signos y categorías, y realizaron varias acciones

EVIDENCIAS	FUNCIONES	SIGNOS	CATEGORÍAS	SUSTENTO TÉORICO
¿Y tu libro?	Nudo Indicio	Amenaza Etiquetamiento Negación	Violencia simbólica	Bordieu (año)

Figura 32. Ejemplo para orientar el ejercicio. Fuente: Elaboración propia.

- Participaron en una puesta en común presentando su cuadro comparativo. Aportaron y escucharon sugerencias para sustentar teóricamente las categorías.
- Plantearon una situación problemática de su práctica que requiriera atención inmediata, para ello analizaron: ¿se identificó desde algún aspecto del marco curricular?, ¿se desprendió del manejo deficiente o insuficiente de los enfoques del programa?, ¿involucró el tipo de interacción con los estudiantes?, ¿se derivó de una metodología inadecuada del campo disciplinar?, ¿denotó débil desarrollo de alguna competencia que define el perfil docente?, ¿se generó por la inmersión de aspectos normativos o institucionales?, ¿se generó por agentes externos: familia, sociedad, medios comunicativos, por influencia de la red virtual?
- Identificaron las posibilidades de solución y a los sujetos que involucra, para ello reflexionaron si: ¿los agentes que generaron el problema son desde la acción del docente?, ¿intervinieron agentes y sujetos externos al aula o ámbito escolar?, ¿cuáles? Definieron un problema redactado con un texto breve pero claro, sencillo, con propiedad sintáctica.
- A partir del problema identificado, plantearon alguna estrategia de intervención como ideal para mejorar la práctica. Se proporcionó un ejemplo considerando cuatro elementos. Utilizaron datos propios (Ver Figura 35):
- Presentación de la estrategia ante el grupo. Comentarios generales.

Situación problemática	Ejemplo de acciones que generan el problema	Estrategia	Líneas de acción
Manejo inadecuado el adolescente	Exhibición del estudiante ante el grupo, por parte de la maestra para evidenciar su comportamiento	Diálogo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento del Adolescente</li> <li>• Revisión teórica sobre el manejo del adolescente</li> <li>• Establecimiento del <b>diálogo efectivo</b> para interactuar con el grupo</li> </ul>

Figura 33. Ejercicio de aplicación. Fuente: Elaboración propia.

Hasta aquí se ha presentado la propuesta formativa desarrollada. Dado que el proceso metodológico de una investigación logra científicidad cuando los resultados muestran evidencias de logros y limitaciones, en esta tesis, en los capítulos III y IV, se dio cuenta de cómo la aplicación de modelos semióticos se convirtieron en un marco conceptual para significar e interpretar las acciones de la vida escolar; ahora se trata de exponer en el capítulo final, cómo el profesor reflexivo logra trascender afirmaciones de sentido común a construcciones sustentadas tanto en el dato empírico como teórico.

Como se ha señalado antes, para facilitar la lectura de los datos analizados en los capítulos IV y V, consultar el registro de abreviaturas que identifican la fuente, número de evidencia y fecha, (ver registro de abreviaturas, pp. 12-15).



## **CAPÍTULO V: ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y RESULTADOS (FASE 2)**

### **5.1. Introducción**

En este capítulo, se describen y explican los métodos de análisis que se aplicaron a las muestras seleccionadas del discurso de los docentes elegidos como universo para la etapa de estudio de campo de la investigación; también se da cuenta de los resultados del análisis e interpretación de los datos desde dos métodos: la semiótica y el análisis del discurso; así como de las sugerencias a que dan lugar dichos resultados.

Como se ha señalado en el Capítulo IV, para la aplicación de los modelos se tomó un universo más reducido (12) al del diagnóstico (30), ya que se buscó profundizar en la sistematización, en el análisis y en la interpretación de los datos.

Para la identificación de los sujetos del estudio, se optó por nombrarlos con una letra<sup>15</sup>, que les fue asignada de acuerdo con su nivel de dominio, implicación y aportación de resultados de la aplicación de los modelos semióticos. En este sentido se pretende que su aparición no sea secuencial, sino de acuerdo con la evidencia que se requiera para sustentar, describir o explicar algún hallazgo en la investigación.

Se busca trascender los resultados del diagnóstico, que si bien se destacó como hallazgo principal en esta etapa, la superficialidad en la significación que realizan los profesores a sus acciones durante la investigación, también se encontraron elementos para explicar cómo los profesores pueden trascender a otro nivel de significación.

En primer lugar, hay que poner en contexto que el universo de 12 profesores, integrando acciones, actitudes y recursos, fueron analizados y explicados siguiendo el método de estudio de caso. Se tomó el discurso escrito y oral como objeto de análisis,

---

<sup>15</sup> Los docentes quedaron asignados como: Profesora A; Profesor B; Profesora C; Profesora D; Profesor E; Profesor F; Profesor G; Profesora H; Profesora I; Profesora J; Profesora K; Profesor L.

buscando mostrar que la aplicación de modelos semióticos aportó un sustento importante para superar la superficialidad en la significación de los hechos cotidianos de la vida escolar, reconocida en el diagnóstico como una de las debilidades en este programa de maestría.

## 5.2. Perfil de los sujetos de la investigación

Los sujetos que constituyeron el universo de la investigación, fueron 12 docentes de educación básica y media superior, en situación de profesores-investigadores (estudiantes de 4º semestre de la MEIPE); que como se indicó en el capítulo anterior, se caracterizan por su heterogeneidad considerando rasgos de formación académica, experiencia laboral, nivel de desempeño, institución en la que laboran, edad, etcétera.

Al igual que en el diagnóstico inicial, fueron considerados distintos rasgos para analizar en qué medida favorecieron o no, a los procesos de significación.

Grupos considerando rango de Edad	20-25	26-30	31-40	41-50	50>
Frecuencias	2	5	3	1	1

Figura 34. MEIPE, sede ENSJ: porcentaje de profesores, según grupos de edad (%). Fuente: Elaboración propia

Por ejemplo, en el rango de edad se encontró el mismo hallazgo, en tanto que acceden a procesos reflexivos permanentes y con intenciones de mejora, mayor número de profesores jóvenes (20-30). Esto puede explicarse considerando que actualmente la Reforma Educativa en México exige resultados a la calidad educativa condicionando la permanencia del profesor de nuevo inicio en la plaza laboral.

Grupos según años de experiencia laboral	1 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	21 -
Docente	2	3	4	1	2
En el campo profesional (no docente)		2			1

Figura 35. MEIPE: grupos según años en la docencia o en otra del campo profesional. Fuente: Elaboración propia



Se puede entender entonces que la reforma educativa que surgió en 2009 y que su consolidación en 2011, se vislumbra más como reforma laboral que académica o curricular, haya propiciado que un número importante de profesores con años de experiencia, opte por retirarse del servicio por dos razones esenciales: para acogerse a los planes de jubilación y gozar de beneficios que a partir del 2011 desaparecieron; y otra, por la evaluación que se hará a todos los actores del campo educativo, cuyos resultados determinarán, como se ha señalado, la permanencia en la plaza laboral. En este sentido, los profesores que inician su vida profesional entran con nuevas condiciones laborales que les supone una formación y evaluación continua.

### **5.3. Semiótica y análisis del discurso, los métodos para la interpretación**

Siendo el análisis del discurso, un método que permite desentrañar las intenciones de los sujetos, se analizó la información tanto textual como oral, a partir de algunas unidades similares a las aplicadas en el diagnóstico, toda vez que se revisan con más detenimiento los recursos y hallazgos en el proceso de significación, poniendo énfasis en la identificación de las prácticas sociales del lenguaje en tanto funciones sociales o realizaciones, así como algunos rasgos identificados en el contexto observado.

La muestra integró 2 producciones escritas de los 12 estudiantes que constituyeron el universo del estudio, 3 videograbaciones de las sesiones de maestría y 3 tesis.

Si bien el diagnóstico dejó ver la incidencia de ciertos recursos utilizados por los profesores al crear sentido, sobre su realidad escolar; también dejó claro que dichos recursos resultaban débiles e inconsistentes, lo que explica que la significación realizada no fuera suficiente y confiable para generar conocimiento científico.

¿En qué medida la significación varió a partir de la aplicación de modelos semióticos? En el presente capítulo se describen los métodos aplicados durante la

investigación, por los cuales se analizaron las producciones de las actividades de los participantes así como los rasgos que tuvieron alguna variación.

#### **5.4. Primera aproximación. Semiosis y realidad**

En este apartado se describen los resultados que a través de las acciones formativas con enfoque semiótico se aplicaron para el análisis de los datos documentados; y particularmente se descubren los hallazgos identificados en los procesos de significación, que fueron la base para la caracterización y problematización de dichos procesos. La primera acción formativa se integró como parte introductoria en el desarrollo de las otras tres acciones formativas, de ahí que la descripción de éstas sea más amplia.

##### **5.4.1. Acción formativa: Construcción de la morfología del relato escolar**

Si bien la significación se convirtió en un proceso permanente por el cual el cuestionamiento y las afirmaciones fueron estrategias para la reflexión, la semiosis se manifiesta esencialmente cuando los profesores caracterizan o problematizan sus acciones.

La acción formativa “La construcción de la morfología del relato escolar”, buscó que los profesores identificaran las funciones de su práctica como resultado de la recuperación de regularidades y categorías. Como se señaló en el capítulo anterior, el curso fue adaptado para el análisis el relato de la práctica cotidiana de las escuelas, del Modelo de Funciones del relato de Vladimir Propp (2008).

Como también se precisó antes, Propp (2008) identificó treinta y un puntos recurrentes en un centenar de cuentos clásicos rusos, considerando que en ellos se centraban los elementos básicos de todo texto narrativo y por los que se definía una estructura. En el caso de las acciones de la práctica escolar, el número de funciones se definió desde la significación que hizo cada profesor. Siguiendo la propia definición de

Propp (2008), se entiende por función a la acción de un personaje tipificada desde un punto de vista de su significación en el desarrollo de la trama.

Esta segunda acción formativa dio elementos principalmente para que los participantes caracterizaran su práctica, tanto en una etapa inicial de reflexión, como en la práctica implementada. Las funciones como dato significado sirvieron de base para la construcción de categorías.

Para definir las funciones se identificaron los signos, que como entidades de sentido, orientaron la significación:

FUNCIÓN	CATEGORÍA/ SIGNO	DESCRIPCIÓN DE ACCIONES
<p>Imposición</p> <p>Mandato</p> <p>Prohibición</p> <p>Castigo</p> <p>Seducción</p> <p>Control</p> <p>Dominación</p>	<p>El control como ejercicio de poder en la práctica</p> <p>Signos: comportamientos, actitudes, conductas</p>	<p>La maestra ocasionalmente asume un rol tiránico, impone reglas, da órdenes y toma decisiones; prohíbe jugar, pararse sin permiso, interrumpir la clase, burlarse, faltar al respeto; castiga para inhibir el comportamiento de los niños mediante tiempo fuera, regaños, reportes de conducta, los manda con el prefecto, quita los premios, recoge los juguetes o distractores y no se los regresa, y determina las actividades en el salón de clases.</p> <p>Otra forma de ejercer el control es mediante la seducción, con palabras dulces, caricias y golosinas, con el fin de obtener de ellos conductas convenientes para la maestra, como estar en orden.</p>
<p>Simulación</p> <p>Confluencia</p> <p>Enmascaramiento</p> <p>Engaño</p>	<p>La autonomía para encubrir la simulación ante la institución</p> <p>Signos: actitudes de simulación</p>	<p>En este caso, la simulación no es sólo ante la institución, sino que abarca otras dimensiones de la práctica.</p> <p>Con la institución la simulación se da en cuanto al cumplimiento de la normatividad y al cumplimiento de los lineamientos administrativos, según los cuales tengo que programar semanalmente los temas para cumplir con la normatividad, cosa que no hago con rigurosidad, pues aunque presento la programación a la dirección, la realidad es que adapto los temas a las necesidades de cada grupo. Con los padres simulo que verdaderamente damos a los hijos lo que ellos esperan, aunque sepa que muchas veces no es cierto.</p> <p>Como parte de la simulación, utilizo distintas máscaras: con la dirección la máscara de obediente y sometida; con los compañeros de trabajo, de amable, discreta y colaboradora; con los niños de ser la maestra amable, amorosa y paciente; con los padres de maestra eficiente, cariñosa.</p> <p>La confluencia la aplico cuando dejo de lado los criterios propios, y muestro ante la institución una actitud de obediencia, aunque no esté de acuerdo con la</p>

		situación.
Protección Cobijamiento Mediación Reconocimiento	La interacción dialógica en el aula  Signos: actitudes de desagrado y conflictos generados en el aula.	Mediante la interacción juego con el personaje del hada protectora, cuando los niños se sienten mal o tienen problemas, los abrazo, platico con ellos, los escucho, les comparto experiencias propias.  Si tienen conflictos con sus padres, maestros o compañeros, funciono como mediadora para apoyar en la resolución de éstos.  Cuando los niños tienen logros les expreso reconocimiento por medio de gestos, palabras y actitudes.  Establezco un buen nivel de empatía con los niños, tratando de ponerme en su situación para poder comprenderlos.

Figura 36. Aplicación semiótica al registro. Fuente: RT2, Profesora A, 2009

Reflexión: los personajes comúnmente encontrados en cualquier texto narrativo, y con relación a la revisión del autorregistro, me percaté de que, como maestra frecuentemente juego con los distintos personajes y desempeño diferentes funciones, que tienen relación con algunos de los primeros signos encontrados en la práctica. (RT2, Profesora A, 2009)

Otro ejemplo es la producción escrita basada en un relato de clase donde se muestra la definición de funciones:

Inicialmente yo sentía que mi práctica era independiente y un tanto ajena a todo lo que pasaba fuera de ella. Cuando empecé a dar sentido a las acciones de mi quehacer como docente, encontré que lo que hago no es ajeno al contexto, al contrario, éste condiciona y guía, por ejemplo, algunas son acciones propias de mi personalidad y paso por la vida educativa y profesional; pero algunas otras son parte de la relación que existe entre aula y contexto, ya que como parte de un sistema existe un vínculo que relaciona todas las partes. Durante el análisis de los datos (registros, cuaderno rotatorio, las fotografías, los cuadernos de los alumnos, las entrevistas y la observación) observé en un primer momento, que no le

daba la importancia al uso de los planes y programas, planeaba de acuerdo a los contenidos pero sin tomar mucho en cuenta el propósito y enfoques señalados en el plan curricular. Al darme cuenta de esto focalicé la reflexión en este punto y reconocí que no orientaba la tarea educativa según dichos planes y enfoques del nivel y asignatura. Algo común en mi práctica era que las actividades nunca se terminaban a tiempo, quedando la mayoría para tarea en casa, sin duda una consecuencia de la mala planeación.

Por lo anterior y otros elementos observados, encontré recurrencias por las cuales ubiqué las funciones que me definían en distintos roles:

- ✓ Recupero saberes previos siempre de la misma forma, preguntando ¿qué recuerdan de...? ¿qué saben de...? y se queda sólo en eso, en la recuperación de los mismos, los anoto en el pizarrón o los escuchamos y hasta ahí, porque después comienzo a explicar todo el tema, sin considerar lo que ya saben los alumnos.
- ✓ Soy protagonista de la clase ya que siempre soy la que sobresale, en los registros y en las relatorías de los alumnos se observa que yo explico y vuelvo a explicar los temas varias veces, dejo las actividades que tienen que hacer, yo califico, yo propongo, etc., y cuando toca el turno a los alumnos de explicar sus procedimientos o resultados, el tiempo de la clase termina y sólo algunos, casi siempre los mismos, son los que participan.
- ✓ Se caracteriza mi práctica (asignatura de matemáticas) por una preocupación exagerada, más por los algoritmos y procedimientos que por el razonamiento, el análisis y la reflexión.
- ✓ Cuando han entendido los procedimientos pasamos a realizar ejercicios similares varias veces hasta que me aseguro que lo han aprendido. Esto ha llevado a que cuando plantean problemas sigan el mismo patrón.
- ✓ Es muy común el uso del cuaderno para que ellos pasen todo lo que yo escribo en el pizarrón y resuelvan sus ejercicios.
- ✓ El libro es desaprovechado y lo utilizan cuando yo elijo los ejercicios a resolver.

- ✓ Hago muchas preguntas esperando respuestas que quiero escuchar y que creo les sirven para entender los procedimientos.
- ✓ Me gusta que observen, razonen, analicen, expresen, resuelvan; pero, ni la estrategia utilizada lo propicia, ni alcanza el tiempo de la clase para escucharlos a todos y saber qué tanto se lograron los aprendizajes esperados.
- ✓ Me gusta la creatividad en sus trabajos y me gusta que los hagan bien presentados, yo les guio las primeras veces y después ellos mismos los hacen, pero me he dado cuenta de que un trabajo bien presentado y bien hecho no es garantía de que comprendieron el tema.
- ✓ Al observar que la planeación estaba centrada en el contenido la consideré un problema central; busqué mejorar y planeé con un propósito, pero no el señalado en los planes y programas sino en uno que yo decidía; luego, la reflexión de los resultados de aprendizaje me llevó a la necesidad de intencionar la planeación de acuerdo con los planes y programas, buscando que las acciones se reorientaran para asegurar el logro del perfil de egreso.
- ✓ Entonces, he de cambiar aquellas actividades que promueven a aprender procedimientos algorítmicos o memorización de conceptos, pero también el protagonismo de la maestra.

El reconocimiento de las funciones: *simulación, protagonismo, enmascaramiento, rutinas, repetición, memorización, anulación*, me permitió hacer un retrato más cercano a la realidad, por el cual tomar decisiones de intervención. (PE1.Profesora, L 2009)

#### **5.4.2. Acción formativa: el Modelo Actancial**

Uno de los recursos semióticos que utilizaron los profesores para problematizar su práctica fue el Modelo Actancial, encontrando que en lo general asocian el Objeto de Deseo con las intenciones educativas y los Oponentes con lo no educativo de los procesos docentes.

Las siguientes son algunas de las opiniones que refieren la experiencia de profesores de la muestra:

Tuve la oportunidad de asistir a un Taller sobre modelos semióticos y la problematización de acciones educativas, se nos dio un panorama sobre la disciplina de los signos, que tiene relación de nuestra visión de los sucesos utilizando la sensibilidad.

Partiendo de lo anterior conocimos el modelo actancial constatando que son seis partes las que lo conforman... Con el modelo actancial nos podemos dar cuenta que en la práctica que realizamos, la disposición, actitud de la maestra, de los niños y las circunstancias del contexto ayudan o entorpecen mi labor docente, de esta manera reconozco la necesidad de buscar estrategias para mejorar e implementar acciones que ayuden a mejorar el aprendizaje de mis alumnos, así como el propio aprendizaje como formadora.

Además, en el taller reconocimos que como profesores reflexivos siempre intervienen tres elementos: el relato donde se da la recuperación de experiencias que se van narrando de una manera cronológica y donde se le está platicando a otros lo que está sucediendo, el texto donde se utiliza signos lingüísticos; y el proceso de semiosis donde se da la relación con lo que yo estoy diciendo y lo que sucede, tratándose de un proceso reflexivo o latente en un contexto. Concluyo que con el modelo actancial tendré la oportunidad de detenerme a revisar si lo que estoy aplicando es lo mejor o tendré que modificar aspectos de mi labor docente. (PE1.Profesora I, 2010)

Después aplicar el Modelo Actancial encuentro que es de gran ayuda para reflexionar y mejorar la práctica docente, pues es una herramienta para analizar las acciones del sujeto a través de los oponentes, ayudantes y destinatarios que se encuentran insertados en el contexto, procurando no perder de vista la relación estrecha con los objetos de deseo, entendidos como intenciones educativas, sin dejar de lado los destinatarios que se verán beneficiados en el proceso.



La mejora de la acción educativa se llevará a cabo cuando se haya reflexionado sobre los factores que se oponen en la práctica pensando en la forma de convertirlos en ayudantes, por ejemplo en el Modelo Actancial del diario de trabajo que presenté, me doy cuenta que el principal oponente que tuve fue la distracción de los niños, planteando la siguiente pregunta: ¿por qué se distrajeron los alumnos? Y la posible respuesta fue porque la distribución del mueble no fue la adecuada ya que obligó a los niños a estar en constante movimiento, entonces en mi próxima intervención será necesario organizar de una forma diferente el mueble para crear un clima de seguridad y atención, en cuanto a los imprevistos (interrupciones por ensayos) considero conveniente tener estrategias para motivar y enfocar rápidamente en el tema a los niños.

A través de esta propuesta teórica-metodológica es posible darnos cuenta de los aciertos y desaciertos pedagógicos, así como reflexionar en las acciones que ayudarán a enriquecer las futuras prácticas con la finalidad de que se logren los objetos deseados. (PE1.Profesora J, 2010)

En cuanto al modelo actancial, a continuación expongo algunas opiniones sobre mi experiencia en él y en la aplicación posterior. El modelo actancial me permitió conocer una nueva forma para analizar mi diario de trabajo, un análisis muy interesante ya que se puede aplicar no sólo al diario sino a cualquier texto que se utilice para recuperar la experiencia de la vida de las escuelas.

Lo que me gustó mucho fue la forma en la que la maestra Helia nos fue dando a conocer la información, ya que para llegar a comprender su proyecto, primero era necesario conocer sobre la semiótica, conocer sobre las bases de su modelo en qué se basó para llevarlo a la práctica. Doy gracias por darme una forma nueva de analizar los datos que manejo, los cuales me servirán durante mi vida profesional. Puedo decir que en lo práctico me ha servido para reflexionar sobre lo sucedido en clases, una vez que termino mi registro diario, no puedo dejar de hacer un análisis mental sobre el objeto, los ayudantes, oponentes, etc.,

que influyeron en el desarrollo de las actividades, todo para lograr el objeto. (PE1. Profesora K, 2010)

El taller de semiótica fue muy buena experiencia, pues los conocimientos adquiridos durante las actividades realizadas me sirvieron de mucho para reforzar mi práctica docente. Considero a la profesora que lo impartió como una persona con mucha preparación en este tema, la manera de organizar el taller fue de utilidad y, aunque se manejó un poco agilizado sin retenerse a profundizar los conceptos, se tuvo buen resultado. Confieso que al principio del taller me percibí un poco desorientada, no me quedaban claras algunas palabras, como por ejemplo qué significado tiene la semiótica o la palabra actancial, pero con el transcurso del tiempo logré captar, registrar y darle respuesta a estas y otras dudas. Fue acertado el que la maestra, en un primer lugar señalara estos significados, pues como ella lo dijo, los participantes no teníamos idea de a qué se refería, con esta acción pude desechar mi desorientación de ideas.

Me pareció acertado relacionar cada concepción con la práctica docente que realizo, debido a que es más significativo para entenderlo mejor, estoy de acuerdo con la idea de que lo teórico se debe referir también a la práctica. El modelo actancial lo enfatizo como una herramienta nueva, pero con mucho apoyo hacia cómo organizar de una manera más concreta los registros acerca de lo sucedido en el trabajo con los niños, sé que existen otros muchos modelos que me pueden aportar ayuda también, pero éste lo descubro como un modelo práctico, es decir de fácil manejo.

Pongo en juego este modelo utilizando el diario donde recupero una actividad sobre las matemáticas, y advierto cuáles acciones se convirtieron en un acierto pedagógico; pero también identifiqué actividades que no favorecían un aprendizaje profundo del tema. (PE2. Profesora L, 2010)

El taller el Modelo fue una experiencia muy significativa. En un principio no entendía el sentido ni en qué pudiera aplicar lo que se nos decía, conforme la marcha comprendí lo útil de la información que se nos estaba dando que es aplicable en diversas cosas, tanto al diario de trabajo, a las planeaciones que realizamos, en otros documentos de la vida escolar y lo más sorprendente es que se puede aplicar a cualquier evento de la vida cotidiana.

Este modelo aplicado a diario de trabajo me hizo dar cuenta de lo que hace falta plasmar de manera clara y concreta, por mencionar algo, el objeto de deseo, es decir lo que busco, tiene que ver con la intención educativa; pero además me puedo dar cuenta sobre qué fue lo que obstaculiza para que se logre dicho objeto de deseo, es decir el o los oponentes, pero también existe la ventaja de saber qué fue lo que me ayudó o favoreció para que se lograra parte de ese objeto (ayudante o ayudantes).

Con el modelo actancial se analizan las situaciones más a profundidad, no sólo para ver el problema desde lo que está escrito sino, más allá de esto, analizando aspectos más específicos, reconociendo si hay un proceso de semiosis, es decir, la relación entre lo que se dice y lo que entendemos. (PE1.Profesor H, 2010)

Las opiniones anteriores si bien hablan del Modelo Actancial como recurso para problematizar la práctica, se advierte que pusieron énfasis en dos de los actantes: en el Objeto de Deseo, que asociaron a las intenciones educativas; y en los Oponentes, como elemento que obstaculizó el logro de los aprendizajes esperados. Además, encuentro en los textos anteriores, que los profesores encontraron otros elementos al aplicar el Modelo Actancial, estrategias, mediaciones, relaciones con otros métodos de análisis, cito algunos:

- Que todo proceso reflexivo integra *un relato* por el cual se recupera y da cuenta de una experiencia; *un texto* por el cual dicha experiencia es plasmada en un documento escrito que respeta normas de escritura; y un *proceso de semiosis* por el cual el profesor dio sentido a las acciones recuperadas.

- Que en el objeto de deseo reconocieron la esencia, la intención educativa, que tiene relación con el plan curricular, con el propósito de la clase, con los aprendizajes esperados, con la efectividad o no de la estrategia aplicada, con la planeación, por señalar los que más identificaron los profesores.
- En cuanto a los oponentes asociaron aquellas situaciones que no favorecieron que se logaran los aprendizajes esperados; las relaciones de conflicto entre docente y estudiantes; una aplicación inadecuada de los contenidos curriculares; planeación deficiente y sin congruencia con el plan curricular; manejo inadecuado del tiempo; distractores que no se corresponden con los propósitos educativos; pero también apareció como constante, que algunos profesores señalaran como oponentes a algunos niños que infringían la disciplina, interrumpían constantemente la clase, o respondían de manera errónea a preguntas sobre los contenidos.
- También señalaron que los oponentes les llevaron de manera natural al cuestionamiento de sus acciones, es decir, generaron preguntas como búsqueda para saber en qué sentido esa acción es oponente, elaboraron afirmaciones, definieron problemas y propusieron soluciones.
- Los ayudantes es otro actante que les permitió problematizar, aunque en otro sentido que los oponentes, por ejemplo, fue común que los profesores afirmaran que “la recuperación de saberes previos” era un ayudante en su práctica, pero al reflexionar en la acción que les llevó a dicha afirmación, advirtieron que no había una intención educativa al preguntar a los niños ¿qué vimos la clase anterior? Notaron que en algunos casos se trató, siguiendo la clasificación de Jakobson, de una función fática del lenguaje (1988) que fue utilizado para iniciar el diálogo en clase y establecer la interacción, pero que no tuvo mayor trascendencia en tanto que las respuestas no dinamizaron un nuevo aprendizaje ni reafirmaron uno anterior. Otro caso muy

generalizado que muchos docentes definen como ayudantes, fueron una serie de acciones cotidianas como preguntar, contestar ejercicios, trabajo en equipo, que en un plano de enumeración muestran una clase dinámica; sin embargo al profundizar se encontró que dichas acciones no tuvieron un impacto en los aprendizajes, lo que llevó a reconocerlos como oponentes, dándose la oportunidad de problematizar a partir de algunos de estos elementos. Se entiende entonces, que existen logros educativos en cierto nivel, pero que son susceptibles a mejorar.

Otra evidencia de cómo el Modelo Actancial favoreció reflexión grupal, se dio en un taller donde se tomó *la tarea extraescolar* como un elemento de significación que aparecía en casi todas las prácticas docentes como un factor de conflicto que involucra estudiantes, docentes, dirección escolar, padres de familia, entre otros.

Mtra 1. Entre los problemas que se presentan con los niños, varios de ellos se relacionan con las actividades que se asignan como tareas obligadas...

H- Te refieres a la tarea extraescolar...? ya que estás aludiendo a un ejercicio de poder

M1. Me refiero a las tareas que se dejan en el aula o como actividad extraescolar y que se reconoce detrás una intención disciplinar, más que una intención pedagógica...

M2- La mayoría coincidimos que la Tarea Extraescolar se convierte en un signo en casi todas las prácticas, de cualquier nivel ¡eh! creo que vale la pena tomar por caso este tema para la reflexión grupal... ¿se podría aplicar el Modelo Actancial tomando la tarea extraescolar como objeto de deseo?

H- Desde luego que es un buen motivo para revisar desde el Objeto qué tanto la tarea extraescolar se sostiene con una intención educativa clara y congruente con los aprendizajes esperados, con el enfoque de la asignatura, con los intereses de los estudiantes...

M2. Es cierto que deben atender a los intereses de los estudiantes, pero si les pregunto a los aos quién quiere tarea...la mayoría levanta la mano para decir que no; sin embargo, hacer

tareas no es malo pues si la realizan, al otro día se nota un avance en su aprendizaje, entonces ¿por qué satanizan los estudiantes las tareas?...

M1- Si hay un aprendizaje o no, muchos maestros no lo saben porque no le dan seguimiento, y por otra parte, ¿qué pasa con el tiempo de los niños o jóvenes para el juego, la convivencia, las actividades recreativas?

M3- Yo creo que muchos profesores dejar una serie de actividades para tarea en casa que obliga a los niños a estar a veces desde las 2 de la tarde, hasta las 8 de la noche y ni así la terminan, generando conflicto y tensión con los papás...y lo peor del asunto es que al siguiente día, el profesor(a) apenas les pone un “bien” de cumplimiento sin una revisión sobre qué generó haber realizado dichas actividades, respecto de los aprendizajes esperados...

M4. O también otras veces las tareas se convierten en castigo...si se portaron mal, entonces en lugar de 5 sumas les dejo 10; otra cosa, muchas de las veces el maestro no tiene el mínimo respeto por el trabajo de los niños y como dijo aquí mi compañero, ni siquiera se les califica la tarea, y si lo hace es poniendo “palomitas” o “cruces”...mucho menos da un tiempo para socializar los resultados de las actividades realizadas por cada niño...

M5- Aunque también la tarea es muchas cosas... como elemento de gestión

M6- Yo pienso que la mayoría de las veces las tareas no son significativas...tendrían qué empatarse los intereses de los alumnos con los intereses pedagógicos del docente...

H- Por lo que se ha discutido ¿podríamos reconocer a la tarea como una categoría, motivo de reflexión?

M2- Yo creo que sí. Si tomamos en cada práctica de los que estamos aquí, como objeto de deseo la tarea extraescolar que hemos dejado a los estudiantes en la última clase, y aplicamos el Modelo Actancial, podríamos reconocer en qué nivel o no, la orienta una intención educativa clara; también si hay oponentes o ayudantes que favorezcan o no, los aprendizajes esperados. Me parece que es un buen recurso que nos permite un acercamiento a las intenciones, siempre y cuando nos basemos en los datos recuperados y no desde los supuestos...

M4- Pero tendremos qué registrar tanto la clase cuando se les deja la tarea, y cuando menos la subsecuente para ver el seguimiento a la recuperación de aprendizajes, si es que se dio...

M1- Lo importante es tener datos suficientes y reales. Queda claro que debemos evitar maquillar las acciones aunque nos muestren como un docente desorganizado o prepotente...

H- Bueno ¿aplicamos el Modelo Actancial tomando como Objeto la tarea extraescolar, como lo sugiere su compañero?

M3- ¿Es tarea obligada o con intención educativa?... (risas generalizada)

Mtros- Claro que sí...

(RVideo1-MEIPE, ENSJ 2011)

De la charla anterior, se realizaron modelos por cada profesor, el siguiente es uno de tantos que se realizaron. Se agregaron las reflexiones que generó el análisis:

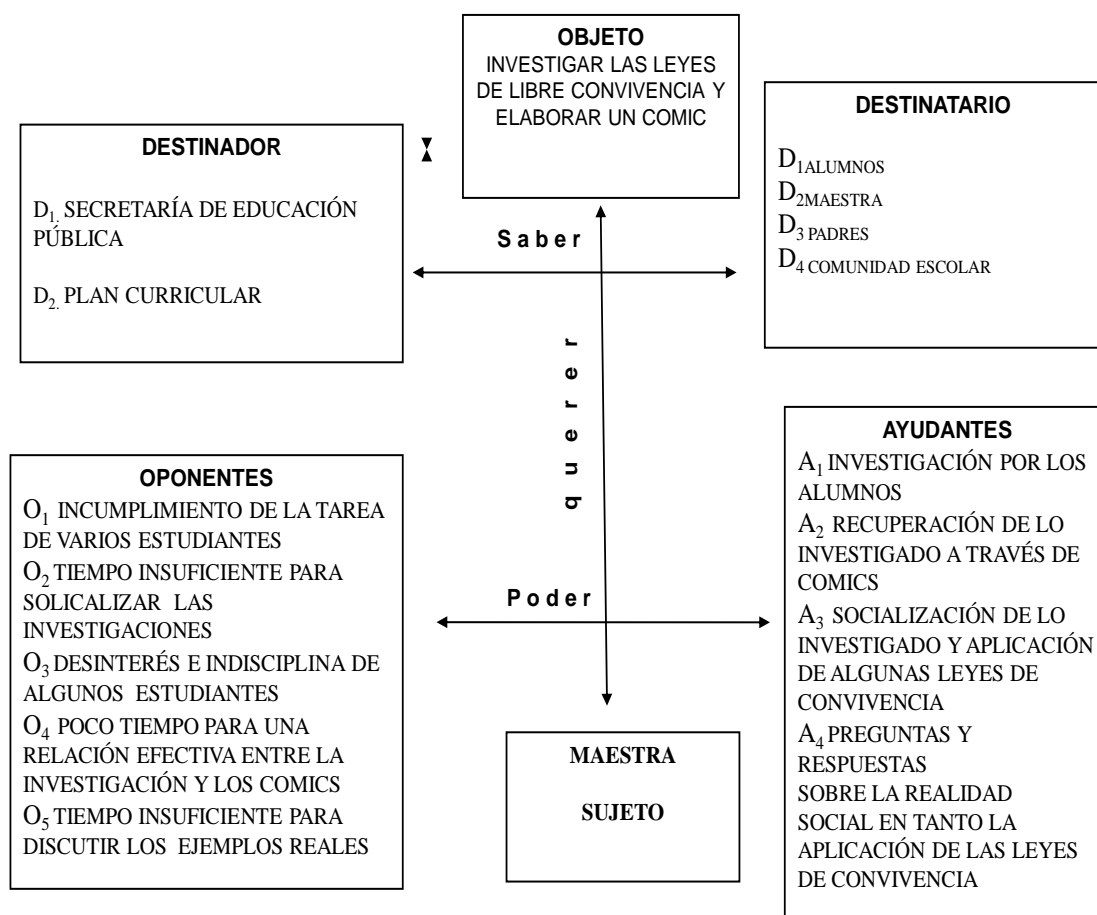


Figura 37. Modelo Actancial construido por una estudiante. Fuente: AMA. PROFESORA H, 2011

Reflexión: al realizar el Modelo con la tarea extraescolar encuentro que si bien había una intención educativa clara, en tanto que existe una relación con el plan curricular y con el enfoque de la asignatura, el tiempo se convirtió en un factor que limitó logros efectivos de los aprendizajes esperados a través de esta actividad. Muchos estudiantes estaban más interesados en mostrar sus comic's, que en hablar del contenido en sí. Se requieren por lo menos otras dos sesiones para que esta tarea se convierta verdaderamente en un dinamizador de aprendizaje. Varios jóvenes lo hicieron por cumplir, sin embargo, durante la discusión se habló de que actualmente la sociedad está aceptando formas de convivencia que antes no se conocían abiertamente. Se habló también de la preocupación del gobierno



por establecer leyes para la libre convivencia. Estas reflexiones deben ser motivo para continuar la discusión grupal. (PE2. Profesora H, 2011)

El tema de la tarea se convirtió en un elemento por el cual significaron las acciones del profesor desde distintos planos. Siguiendo el modelo de cuadrado semiótico propuesto por Greimas (1987), se realizó otra aplicación considerando la Tarea como eje semántico que se traduce en *categorías semánticas* articuladas en un *cuadro semiótico*: “Un *eje semántico* (S) expresa el campo categorial en el que dos términos o *semas* (s, vs. s) se oponen por contrariedad (Delgado, 1995. p. 433).

...la necesidad de un análisis más profundo me llevó a interesarme especialmente por la idea de *eje semántico* en el sentido de campo categorial donde aparecen elementos contrarios; ¿cómo saber si tal o cual elemento constituyen un *eje semántico*? Esto lo reconocí un tanto por los cuestionamientos que a partir de él se generan. (PE1. Profesor G, 2010)

Considerando como *eje semántico* la **Tarea**, pueden surgir preguntas como: ¿qué actitud... asume el maestro cuando revisa la tarea?, ¿qué actitud denota o qué sentimientos...se generan en el alumno cuando es solicitada la tarea?, ¿qué relación existe entre la tarea y los contenidos? ¿cómo se evalúa la tarea?, ¿la tarea genera un marco de socialización?, ¿cuál es la intención educativa del maestro en tanto... la tarea?, ¿se relaciona con el propósito y enfoques de la asignatura o campo disciplinar? y otras preguntas más que el investigador construye de acuerdo con sus necesidades y a partir de los cuestionamientos iniciales, es decir, una pregunta quizá genere otra u otras -los puntos suspensivos señalados en algunas preguntas dejan abierta la posibilidad de cerrar la pregunta dándole un sentido particular.

...entonces, por los cuestionamientos fue posible reconocer en uno de los términos opuestos un posible elemento a intervenir. Esta inferencia la hemos de comprobar o descartar durante o al finalizar el proceso. (PE2. Profesor G, 2010)

Por columnas la matriz quedaría:

EJE SEMÁNTICO	CUESTIONAMIENTOS	PARES OPUESTOS (construidos a partir de las preguntas y no en su sentido literal)
<b>LA TAREA</b>	¿Qué actitud toma el maestro al revisar la tarea?	<b>prepotencia</b> - humanismo seguridad - inseguridad <b>molestia</b> - <b>comprensión</b> apatía - creatividad <b>preocupación</b> - interés necesidad - <b>rutina</b> organización - <b>desorganización</b> <b>agresividad</b> - <b>motivación</b> <b>interés</b> - desinterés planeación - <b>improvisación</b>
	¿Cómo se evalúa la tarea?	<b>bien</b> - mal <b>individual</b> - grupal completa- incompleta con indicadores - sin indicadores.

Figura 38. Eje semántico. Fuente: Elaboración propia

Reflexión: durante la sesión surgieron muchas dudas para la aplicación de este instrumento, sin embargo, no dejó de ser interesante cómo encontramos algunos significados que se convirtieron en las categorías (los señalados en negritas) que caracterizaron la práctica en un primer momento y que dieron una perspectiva para diseñar la estrategia de intervención. (PE3. Profesor G, 2010)

El Modelo Actancial fue el recurso más utilizado por los profesores para problematizar la práctica escolar. Varios ejemplos se registran en el Anexo 5

#### 5.4.3. Acción formativa: el Modelo Funcional

El Modelo Funcional de Roland Barthes (2003), ya descrito en el capítulo anterior, fue otro recurso para desvelar el sentido de las acciones recuperadas de la clase. Describir y explicar las funciones definidas como nudos y catálisis, requirió del profesor reflexivo un trabajo más acucioso con cada una de las acciones que estructuran el relato escolar.

Este modelo se aplicó con estudiantes de 4º semestre considerando que ya habían alcanzado ciertas habilidades en el plano de la significación. Sin embargo, la mayoría de los profesores identificaron los nudos y catálisis, definiendo los primeros como acciones principales y las segundas, como secundarias. Apenas 3 profesores lograron un dominio de las tres acciones que definen el modelo: relato, identificación de nudos y catálisis y la realización del esquema de los programas narrativos reconocidos.

El siguiente análisis fue realizado por una estudiante que mostró mayor dominio en la aplicación del Modelo Funcional (ver Figura 39). Se presenta completo en el Anexo 6.

Con el fin de reconocer si las acciones planeadas en el proyecto se orientan para el logro de los objetivos de mejora de la práctica educativa, requiero llevar a cabo un análisis dentro de un marco conceptual que permita profundizar en la significación. Considero que el Modelo Funcional de Barthes, resulta muy útil para el análisis de los relatos de clase, ya que permite estudiar los hechos educativos desde una perspectiva estructural, de acuerdo con su organización secuencial.

Para sistematizar el relato, Barthes (1977) sugiere segmentarlo y buscar las unidades narrativas mínimas que lo conforman, las cuales denomina como funciones, en virtud del carácter funcional de éstas dentro del relato. Estas funciones las clasifica en dos grandes categorías, que son funciones e indicios, las que a su vez se dividen en subcategorías.

El análisis funcional, siguiendo el modelo de Barthes, exige algunas competencias para la construcción de sentido. El plano interpretativo implica un trabajo profundo y exhaustivo que obliga a revisar una y otra vez el dato con el fin de identificar cada una de sus funciones. Siguiendo la propuesta del autor, como primera acción segmenté el relato para identificar las unidades mínimas... (PE1. Profesora A, 2010)

Figura 39. Aplicación del Modelo Funcional en la práctica escolar. Fuente: AMF1. Profesora A, 2010

HECHOS	UNIDADES NARRATIVAS	INTERPRETACIÓN
El viernes trece de noviembre, cinco minutos antes de las doce llegué al salón de quinto A para recibir al grupo, ya que en la clase de inglés, previa a la de Desarrollo Humano, se mezclan los grupos y se hace un desorden, aumentado en esa ocasión por la presencia de la cámara. La maestra de inglés salió y permanecí un momento al frente en espera de que los niños tomaran sus lugares y disminuyera el bullicio.	Catálisis	La primera parte del texto corresponde a una catálisis que contiene tanto elementos descriptivos como informativos
En esa ocasión el tema de la clase sería el respeto a la diversidad, para lo cual comentaríamos la película “Billy Elliot”, misma que habíamos terminado de ver la semana anterior, y que trata sobre la vida de un niño de bajos recursos económicos, cuya madre murió años atrás y vivía con su familia, integrada por su padre y hermano mayor, que trabajaban en la mina del pueblo, así como con la abuela, quien sufría demencia senil y de la cual Billy estaba a cargo. Billy era obligado por su padre a tomar clases de boxeo con el fin de que se “formara”, pero en el gimnasio practicaba ballet un grupo de niñas, y el protagonista descubrió ahí su gusto y habilidad para la danza, lo que ocasionó serios problemas con su padre y hermano, pues consideraban esa era una actividad para “maricas”. Por otra parte, cuando el mejor amigo de Billy le confesó ser homosexual, fue aceptado por éste sin ser juzgado. Después de sortear algunas dificultades, y con ayuda de su maestra, Billy logró convencer a su padre y llegó a ser primer bailarín.	Informante Catálisis	Informa sobre el tema de la clase “ el tema de la clase sería el respeto a la diversidad”
En virtud de que la clase se realiza en sesiones de cincuenta minutos una vez por semana, y que para ver la película hay que desplazarse al salón de televisión y acomodarse, y entre esto y el regreso al aula de clases se pierden entre diez y quince minutos de cada sesión, por lo que la exhibición de la película “Billy Elliot” se llevó tres sesiones anteriores.	Catálisis	“llamé a la atención del grupo” abre una incertidumbre ¿los chicos dejarán de distraerse y atenderán la clase?
A pesar de que la presencia de la cámara y de la persona que graba se ha vuelto algo familiar en nuestra clase, no deja de ser inquietante para los chicos, quienes saludan y hacen gestos. Un poco molesta por el desorden, <u>llamé a la atención del grupo</u> y comenté sobre la necesidad de no darle tanta importancia a la video y hacer nuestra clase normal.	Catálisis  Nudo	
Recordé que la clase anterior habíamos terminado de ver la película “Billy Elliot”, y les pregunté qué les pareció. Varios levantaron la mano y les asigné turno para que dieran sus opiniones. Se formó una mesa redonda y se <u>inició la discusión</u> .	Catálisis  Nudos	Descriptiva y situacional, cierra con el nudo “ <i>se inició la discusión</i> ”, que abre la incertidumbre respecto a la naturaleza o carácter de la misma.

A partir de la construcción anterior, organiza la información en grandes núcleos base, seguidos por una serie de núcleo menores con los que muestra en un esqueleto del relato, como dichos núcleos abren, mantienen o cierran la incertidumbre. Siguiendo precisamente la esencia del Modelo.

## ESQUELETO DEL RELATO 2

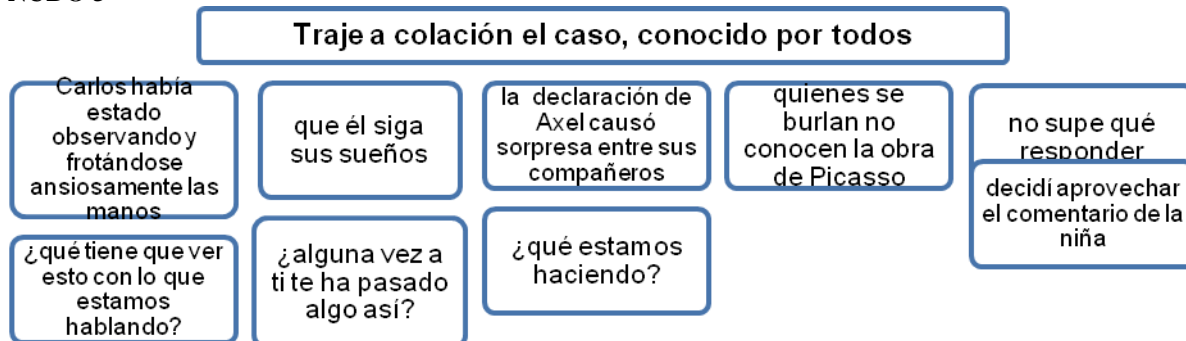
### NUDO 1

llamé a la atención del grupo

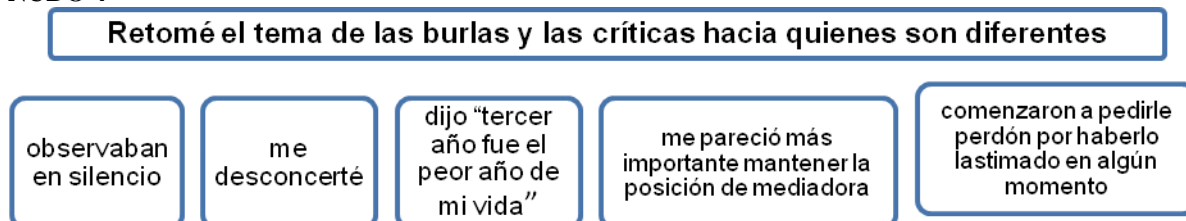
### NUDO 2



### NUDO 3



### NUDO 4



### NUDO 5

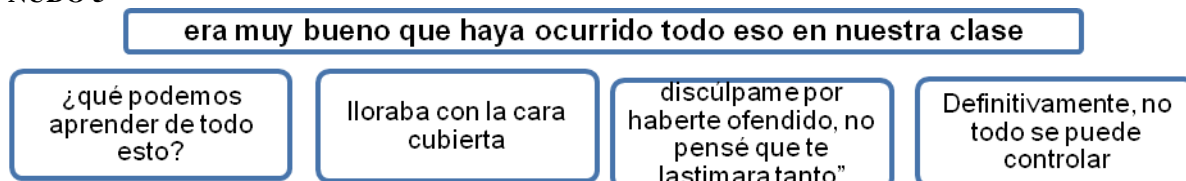


Figura 40. Esquema de las secuencias narrativas del registro-relato. Fuente: AMF2. PROFESORA A, 2010

Los *núcleos* y las *catálisis* son funciones que corresponden al *hacer*. Las *catálisis* son las acciones o secuencias de hechos que enlazan los *núcleos* entre sí. Esta función es discursiva y cronológica, y es la que permite que la historia fluya, ejemplo:

*El viernes trece de noviembre, cinco minutos antes de las doce llegué al salón de quinto A para recibir al grupo, ya que en la clase de inglés, previa a la de Desarrollo Humano, se mezclan los grupos y se hace un desorden, aumentado en esa ocasión por la presencia de la cámara. La maestra de inglés salió y permanecí un momento al frente en espera de que los niños tomaran sus lugares y disminuyera el bullicio.*

PE1. Profesora A, 2010

Como se observa, la *catálisis* anterior es discurso que describe el contexto de la clase, y prepara al lector sobre lo que probablemente va a ocurrir en el transcurso de la historia.

Las funciones *indicio* en el relato remiten a un carácter, a un sentimiento o a una filosofía. Presentan un significado implícito que el lector tiene que descifrar, ejemplo:

- “¡Bien Carlos, sabía que ibas a dar muy buen comentario!” *indicio*: Reconocimiento, reforzamiento
- “... lo que significaba que no respetaban sus decisiones. Alguien opinó que cada quien puede tener gustos diferentes y puede hacer lo que quiera, aunque a los demás a veces no les gusten las decisiones que tomamos.” *indicio*: Comprensión del concepto *respeto a la diversidad*, involucra valores como respeto y tolerancia

En cuanto a las *informaciones*, son datos puros que sirven para ubicar al lector en el tiempo y espacio en que se desarrolla la historia y que no necesitan ser descifrados, ejemplo:

- “...en la escuela existen veintitrés casos de alumnos con distintos síndromes o discapacidades...”

- *“De antemano sabía de la existencia de alumnos que, aunque no tienen discapacidad, sí son niños con NEE por situaciones personales especiales. Ejemplo de ello es Carlos, un niño no diagnosticado que tiene lento aprendizaje y problemas de motricidad, además sufre problemas de alergia, por lo que continuamente es objeto de las burlas de algunos compañeros por su forma de hablar, porque le fluye moco de la nariz, etc. Aunado a lo anterior, su hermano sufre depresión crónica y ha sido internado en el hospital psiquiátrico....”*

Tanto indicios como informaciones son unidades que corresponden a la funcionalidad del *ser*. Algunas unidades pueden ser mixtas, es decir, en una narración pueden combinarse unidades de categorías distintas, de tal manera que una unidad acción puede servir de catálisis al núcleo, y a la vez puede ser un indicio o un informante. De lo anterior pude percatarme a través del análisis realizado a mi relato, por ejemplo:

*El ritmo de la clase bajó, los niños parecían hastiados y participaban los mismos. Pensé que era comprensible, pues era mediodía del viernes y preocupada se los hice saber. Los niños se despabilaron y se reactivaron las participaciones. Opinaron que tanto Billy como su amigo eran diversos, ya que en el caso del primero, a diferencia de los demás niños que iban al gimnasio a practicar box, le gustaba el ballet, en tanto que su amigo confesó ser gay, y a pesar de ello Billy no se burló ni criticó. Con tales participaciones consideré que el concepto era comprendido por los niños.*

PE2. Profesora A, 2010

El segmento anterior presenta una catálisis descriptiva y contextual, que inició con el nudo *“El ritmo de la clase bajó”*, el cual generó incertidumbre en cuanto a ¿qué ocasionó este hecho? ¿Qué hizo la maestra al respecto? ¿Logró o no recuperar el ritmo de la clase? La nota que ella misma registra:

Asimismo, el hecho de que la clase baje de ritmo y los alumnos dejen de participar puede ser indicio de que la clase se volvió monótona y aburrida, y que al comentarlo la maestra con los niños, éstos se despabilaran y reanudaran las participaciones puede ser un indicio

cooperación, solidaridad e inclusive de afecto hacia la maestra, ya que muestran buena disposición para recuperar la clase.

Indicios más importantes recuperados mediante el Modelo Funcional de Barthes:

- *Apoyo*: maestra-alumnos, alumnos-alumnos
- *Asunción de la propia responsabilidad*: cada uno se responsabiliza de sus palabras y acciones
- *Autonomía*: los alumnos actúan, participan y aportan por sí mismos, independientemente de la maestra
- *Comprensión de sí mismos*: reconocen características personales, capacidades, preferencias y aversiones
- *Comunicación*: dialogan y resuelven problemas, interpersonales o grupales, que afectan al grupo
- *Disposición*: los niños cooperan para recuperar la clase
- *Empatía*: sensibilizarse y ponerse en el lugar del otro, comprender sus intenciones, motivos, pensamientos y emociones
- *Establecimiento de reglas y límites*: participaciones ordenadas, evitación de juicios y burlas hacia los compañeros, confidencialidad de los hechos ocurridos en el aula
- *Estímulo*: la maestra reconoce las potencialidades de los alumnos y los anima a contribuir al grupo
- *Humanización*: los alumnos son valorados por sí mismos, por ser personas
- *Involucramiento*: la maestra conoce las situaciones particulares de los alumnos
- *Monotonía, aburrimiento, cansancio*:
- *Reflexividad*: con sus opiniones manifiestan un pensamiento crítico y reflexivo, elaboran conclusiones respecto al tema
- *Reforzamiento*: reconocimiento de la maestra a los alumnos, mediante comentarios, contacto físico, etc.



- *Respeto de la maestra al proceso grupal*: no interviene, sólo funciona como moderadora
- *Satisfacción de la maestra por resultados observados*:
- *Valores*: aceptación, amor, arrepentimiento, respeto, tolerancia, compañerismo, confianza. (PE3. Profesora A, 2010)

## **5.5. Segunda aproximación. Análisis crítico del discurso para develar la superficie textual**

El análisis crítico del discurso, siguiendo el Modelo propuesto por Ruth Wodak y Michael Meyer, (2003) fue utilizado como método para lo que llamo una segunda aproximación en la recuperación de sentido en el discurso de los profesores. Buscando dar validez a los hallazgos respecto del avance en los recursos argumentativos para la construcción de semiosis que utilizan los profesores de la muestra, retomo algunas de las dimensiones utilizadas en la etapa diagnóstica: la superficie textual, los medios retóricos y las afirmaciones ideológicas. Esto da un marco comparativo de los procesos.

### **5.5.1. En la superficie textual**

Retomando la conceptualización que hacen los autores respecto del discurso “como una forma de significar un particular ámbito de la práctica social, desde una particular perspectiva” Fairclough 1995, p. 14 (citado en Wodak, 1999, p. 104 ), encuentro viable el método que ofrecen para analizar las acciones de la vida escolar, por tratarse de “un análisis que también puede ponerse en relación con los textos y que es posible realizar mediante la reconstrucción del conocimiento en las prácticas y en las materializaciones no discursivas” (Wodak, 1999, p. 105).

Respecto de la superficie textual, muestro cuatro aspectos: los titulares y encabezados de entrada a los documentos analizados, la estructura de éstos en unidades de

sentido, los fragmentos discursivos, organizados en unidades temáticas y los usos de los recursos lingüísticos.

#### **5.5.1.1. Los titulares y encabezados**

En este aspecto encontré que los profesores, si bien nombraron los documentos o los apartados, siguiendo una construcción cualitativa del texto, predominó un registro de lengua asociado a las etapas metodológicas: caracterización, problematización, categorización, intervención, que vivieron durante el proceso reflexivo en la maestría; o bien, asociado a modelos educativos ideales: constructivista, por competencias, etcétera, lo que convirtió el discurso en un estereotipo al que en muchos casos, no se le reconoce científicidad.

#### **5.5.1.2. La estructura de los documentos en unidades de sentido**

En cuanto a la estructura, las mismas etapas metodológicas descritas en el discurso, permitió precisamente reconocer unidades de sentido del discurso en un registro de lengua, esto es, la práctica de la escuela como objeto de reflexión. Se presentó la constante de una estructura esquemática que dejó ver por lo general, el proceso en un sentido cronológico. Predominó una estructura textual mixta.

##### **1. Organización de los fragmentos discursivos o unidades temáticas**

Los fragmentos discursivos se correspondieron con la estructura de los documentos en cuanto a que refirieron unidades de sentido, es decir, los profesores abordaron temas muy concretos, por ejemplo, la problematización de la práctica con la variante de los hilos discursivos que identificaron a cada proceso, entre otros, la conducta de los estudiantes, la metodología de trabajo, la tarea extraescolar, etc. Siguió prevaleciendo un registro particular de lengua, saturado de términos relacionados con la investigación de la práctica,

la reflexión, el análisis, pero en la mayoría de los trabajos no se profundizó en ellos desde una explicación teórica pertinente y sólida.

#### **5.5.1.3. Uso de los recursos lingüísticos en la producción escrita**

Aunque se advierte un mayor cuidado en la redacción de los trabajos, algunos de los profesores siguieron presentando problemas con ciertas categorías gramaticales, en particular con formas y tiempos verbales. En cuanto a la sintaxis, la organización de los componentes de los discursos fue aceptable en lo general, sin embargo hubo problemas que se deben superar, por ejemplo, los nexos para enlazar oraciones subordinadas, en muchos de los casos fueron utilizados de manera inadecuada, también es el caso de los nexos para introducir párrafos. Se siguieron presentando problemas importantes de cohesión y coherencia, lo que se traduce en ideas poco claras y desarticuladas en algunos documentos. Los documentos presentaron una realidad en la producción escrita de los profesores: hay deficiencias importantes en el uso del lenguaje escrito, lo que se relaciona directamente con los niveles de lectura. Por otra parte, la producción escrita mejoró en cuanto a la exposición de ideas, para las cuales se valieron de diversos tipos de texto: descriptivo, del que más uso hicieron los profesores para hablar de sus acciones; el narrativo, aunque siguió prevaleciendo un texto anecdótico, por el que se perdió en algunos casos la objetividad; el expositivo-explicativo, cuando hicieron uso de registros ampliados o exposición de ideas acompañadas de evidencias, aquí se agregó en algunos casos el tipo conversacional; y el argumentativo, que se apoyó más en el dato empírico, que si bien fue pertinente para validar afirmaciones, perdió científicidad cuando la explicación y apoyo teórico estuvieron limitados a transcripción de citas o redacción ambigua.

Las deficiencias en los recursos para producir texto escrito explica la debilidad en la construcción de significados, en tanto lógica y consistencia interna. Con la aplicación de

modelos semióticos se produjeron textos más argumentados cuando se trató de describir o explicar la práctica, y si bien se puede hablar de un avance en cuanto al proceso de significación, esto no asegura que a la par se hayan superado las deficiencias en los procesos de escritura.

#### 5.5.1.4. En cuanto a los medios retóricos

En cuanto a los medios retóricos, argumentación, simbolismos, vocabulario y estilo, actores y finalmente referencias, tomo la argumentación como la categoría por la cual se da cuenta de los procesos semióticos, sin dejar de mencionar de manera general, cómo fueron utilizados otros recursos sugeridos por los autores para el análisis del discurso (Wodak y Meyer, 2003).

ESTRATEGIA	DEFINICIÓN	MEDIOS
1. Argumentación	“Reglas de conclusión” mediante las cuales se relaciona el argumento con la conclusión	<i>Topoi</i> utilizados para significar la práctica educativa personal
2. Simbolismos	Representaciones subjetivas o sociales de los valores que identifican una práctica escolar, tanto en el lenguaje utilizado como en el contexto.	Simbolismos, metáforas, estadísticas, fotografías, imágenes.
3. Vocabulario y estilo	Recursos lingüísticos utilizados	Textos, semiosis, discursos
4. Actores	Sujetos de la acción que son reconocidos como fuerzas que dinamizan la actividad escolar. Pueden ser personas o situaciones...	Acciones, textos, discursos
5. Referencialidad	Referencias a las ciencias, particularidades de las fuentes del conocimiento.	Argumentos y afirmaciones en la producción textual, en la comunicación oral.

Figura 41. Recursos discursivos. Fuente: Adaptado de Wodak y Meyer, 2003, p. 62

A continuación mostraré algunas evidencias que ejemplifican las estrategias utilizadas en cuanto a los medios retóricos, dejando al final la argumentación, por ser la categoría central para recuperar los procesos de semiosis y a la que se le dará un tratamiento con mayor detalle.

## ESTRATEGIA

## EVIDENCIAS

- |                         |   |
|-------------------------|---|
| 1. Simbolismos          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• En el tiempo establecido para realizar la actividad, los alumnos trabajaban en conjunto. <i>No se percibían ruidos</i>, solo un alumno intentó bromear y entre dos compañeras de su propio equipo lo callaron rápidamente. (PE1. Profesora C, 2010)</li> <li>• <i>Me ubiqué frente al grupo y observé los rostros</i>, sobre todo los de los niños de reciente ingreso. Hasta atrás de las filas estaba una monitora rodeada de cuatro niños con NEE, de los cuales tres eran de los que los demás denominaban como “<i>nuevos</i>”. (PE1. Profesora A, 2010. )</li> <li>• <i>El ritmo de la clase bajó</i>, los niños <i>parecían hastiados</i> y participaban los mismos. Pensé que era comprensible, pues <i>era mediodía del viernes</i> y preocupada se los hice saber. ((PE2. Profesora A, 2010)</li> </ul>  |
| 2. Vocabulario y estilo | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La considero pertinente por dos motivos, en un sentido porque así se apropian los estudiantes del referente temático del siguiente bloque y en segundo, porque se lleva a cabo la retroalimentación y evaluación del proceso. En este sentido, con la participación de todos los alumnos retomando a grandes rasgos los temas anteriores, vinculándolos con los posteriores y el contexto, así como también integrándolos con situaciones específicas en fenómeno reales, considero que favorecen al desarrollo integral del alumno, ya que él mismo va estructurando cognitivamente conocimientos que en su momento los llevará a la práctica. (PE2. Profesora C, 2010)</li> <li>• Esta mañana, como cada jueves, me ubiqué a la entrada del salón dispuesta a esperar a los niños provenientes del recreo, para impartir la clase de Desarrollo Humano, cuyo objetivo en esa ocasión era conocer e integrar al grupo a los nuevos alumnos. Conforme llegaron, los saludé y entraron a tomar sus lugares. Me ubiqué frente al grupo y observé los rostros, sobre todo los de los niños de reciente ingreso. Hasta atrás de</li> </ul> |

las filas estaba una monitora rodeada de cuatro niños con NEE, de los cuales tres eran de los que los demás denominaban como “nuevos” Tardé algunos minutos en atraer su atención pues había un ran alboroto, y aún estaban agitados y sudorosos. (PE3. Profesora A, 2010)

3. Actores
  - Conforme se fueron dando las pautas en la organización de equipos, me fui percatando que a varios alumnos no les fue de su total agrado, esto por razones de los integrantes con los que tenían que compartir actividades. Cierta gesticulación que se observó y algunos pequeños murmullos entre ellos mismos, me dio la pauta de afirmar tal deducción. (PE3. Profesora C, 2010)
  - Deliberadamente dejé a la monitora y a los niños con NEE al final. Ésta observaba la dinámica de la clase, entonces pregunté al grupo si sabían quién era y para qué estaba ahí. Varios niños levantaron la mano, y otorgué la palabra a Leo, quien dijo: *“es la monitora de los niños que están enfermitos”*. (PE3. Profesora A, 2010)
4. Referencialidad
  - Con esta acción, estoy consciente que los alumnos no responden bajo un proceso metacognitivo ya que únicamente retoman algunas partes de las herramientas que se les facilito. (PE4. Profesora C, 2010)
  - La monitora compartió que estudió psicología y que estaba ahí para ayudar a cuatro niños durante la jornada con las tareas que se les dificultaban. Le pedí que nos hablara sobre las características de los niños a su cargo, y dijo que *Diego es autista, Andrea tiene hemiparesia, Noé con discapacidad intelectual y Ángel con dislalia múltiple*. (PE3. Profesora A, 2010)

Figura 42. Análisis del plano semiótico. Fuente: Elaboración propia

### a. Argumentación

Como lo señalan Wodak y Meyer (2003), la importancia de los *topoi* reside en que se trata de elementos de la argumentación que constituyen premisas obligatorias implícitas o explícitas. Los siguientes *topoi* son representativos de los procesos de caracterización y problematización de los profesores de la muestra, que constituyen en sí, categorías de

análisis recuperadas de los textos y discursos que llevan implícita la intervención para la mejora de la práctica profesional en la vida escolar.

LISTA DE <i>TOPOI</i> IDENTIFICADOS	
COMO PROCESO REFLEXIVO	COMO RESULTADO DEL ANÁLISIS
1. Realidad, realidad construida	1. Simulación
2. Historia, relato	2. Silencio
3. Construcción semiótica	3. Tarea
4. Pensamiento común, pensamiento crítico	4. Preguntas
5. Poder, amenaza, abuso	5. Inclusión, exclusión
	6. Violencia

Figura 43. Plano argumentativo. Fuente: Elaboración propia

### a.1. Realidad, realidad construida

Este *topoi* se puede explicar con la regla conclusiva: si la realidad es como es, implica realizar acciones para determinado contexto, por ejemplo: los profesores encuentran que en su hacer aparecen algunas inconsistencias que obstaculizan el logro de aprendizajes esperados, por consiguiente ese hacer debe ser modificado.

Fue complicado intentar alejarme del dato en momentos importantes de reflexión, así mismo analizar información desde un punto de vista objetivo dejando de lado la argumentación desde el deber ser, y observar desde lo que se hace, es decir, luego de la recogida del dato, muchas de las acciones realizadas por el docente eran vistas desde un punto de vista ideal y no de lo que realmente producen dichas acciones con los alumnos. (PE1. Profesor E, 2010)

---

### **a.2. Historia, relato**

En cuanto al *topoi* de la historia, los autores lo describen como un argumento consecuente: “dado que la historia nos enseña que las acciones concretas tienen consecuencias concretas, se debe realizar o no, una determinada acción en una determinada situación” (Wodak y Meyer, 2003, p.119). El ejemplo sería: las acciones que se realizan en el aula tienen consecuencias concretas en un contexto y momento específico, por lo que si se han reconocido debilidades en el hacer docente, deben orientarse acciones para lograr una práctica efectiva en cuanto a logros educativos ideales.

A través del análisis de los relatos, así como de los trabajos de los alumnos, encontré que en una sesión, aun cuando están implícitas varias de las líneas de acción establecidas para el desarrollo de la estrategia, pudiera ser que una predomine. (PE5. Profesora A, 2010)

En este sentido, se logra observar como cada uno de nosotros fuimos educados tanto en el seno materno como dentro de las instituciones; nuestros padres nos educaron como a ellos los educaron, pero no de una forma abierta y libre por así decirlo, sino que la educación fue respaldada por los parámetros que marca la misma sociedad, y de igual manera la educación que recibimos en las instituciones ésta va regida por los lineamientos basados bajo las necesidades de la propia comunidad. (PE4. Profesora C, 2010)

Cuando inicié como maestra en esa institución, hace aproximadamente 10 años, el coordinador me dio la hoja del programa y el director me prestó sus apuntes, a partir de esto basé las clases; para saber qué actividades debía desarrollar le preguntaba al maestro que en ese entonces era el coordinador, él me sugería las que consideraba adecuadas, y yo las adoptaba. (PE1. Profesora B, 2010)

Con el tiempo a partir de mi experiencia, en el ámbito profesional como ingeniero, fui haciendo ciertas modificaciones de acuerdo a lo que desde mi perspectiva se ocupa en el mercado laboral y por lo tanto, hago énfasis en la práctica, en lo que considero que van a ocupar los alumnos cuando trabajen. (PE2. Profesor E, 2010)



### **a.3. Construcción semiótica**

En cuanto al *topoi* de la semiosis, se trata de un argumento consecuente: dado que la construcción semiótica de una realidad contextual implica sujetos, acciones y contexto; las acciones concretas sobre esa realidad significada se deben realizar en correspondencia.

Cabe mencionar, que por más exhaustiva que parece llegar a ser la investigación, desde la observación y la recogida de evidencias, es imposible finiquitar todos los aspectos, por eso, las estructuras, tanto individuales como grupales, pudieran ser complejas, pero jamás absolutas, es decir, siempre están sujetas a análisis que puede reconceptuarlas. (PE3. Profesor E, 2010)

Tomando como ejes centrales las acciones que mostraban una regularidad y los análisis de las acciones realizadas se empezó a formar las categorías; de las que surgieron las siguientes tendencias centrales: preguntas, explicaciones y control de la conducta. Estas categorías surgieron por la constante aparición de acciones en los registros de clase, con relación a las tendencias centrales anteriormente mencionadas, es decir la constante aparición de estas acciones y su análisis hicieron que emergieran como posibles categorías. (PE1. Profesor F, 2010)

### **a.4. Pensamiento común, pensamiento crítico**

En cuanto al *topoi* del pensamiento común o crítico, se trata de un argumento consecuente: dado que la construcción semiótica se logra en una transición entre el pensamiento común y el pensamiento crítico, la significación de la realidad escolar se debe realizar buscando que las acciones concretas se orienten hacia el segundo.

Esta acción es con la finalidad de motivar tanto al autor como al resto del grupo, considero que de esta manera impulsa al alumno a intentar procesos de pensamiento crítico reflexivo, de análisis, indagación, observación. Para ello, creo que la motivación cumple una función

importante para el propio desarrollo del individuo, éste potencia la capacidad del sujeto al posesionarlo en una esfera de estímulos donde se le reconocen sus logros y avances, donde él mismo se supera e intenta alcanzar otros más. (PE5. Profesora C, 2010)

#### **a.5. Poder, amenaza, abuso**

Si el ejercicio de poder se manifiesta como amenaza o abuso en la relación con los estudiantes, las consecuencias se verán reflejadas en aprendizajes deficientes y en sujetos inseguros y dominados, por lo que dicha práctica debe ser modificada.

Los datos muestran a un maestro intolerante con cualquier expresión que afecte el propósito de la clase, que fue propuesto desde luego como única guía Mtro- A ver tú, ¿te vale madre lo que digo o qué?, y ha de ser seguida porque se ha diseñado “por el maestro”, para que “ellos aprendan”. La “indisciplina”, considerada como cualquier intromisión, opinión, desacato, que rompa el equilibrio, no es permitida en el aula, es decir, no hay negociación para las reglas en el aula. (PE2. Profesor B, 2010)

#### **5.5.2. En la construcción semiótica**

Respecto de los recursos argumentativos para la significación de la práctica, posterior a la utilización de modelos semióticos, se advirtió una transición del dato empírico y las creencias personales, a las explicaciones argumentadas con teoría. Puedo afirmar entonces que hubo un avance en los procesos reflexivos que se reflejó en los textos de los profesores.

En cuanto a los medios semióticos, tomo la propia construcción semiótica, la reconstrucción del conocimiento; y la relación y variedades intertextuales e interdiscursivas como los puntos de observación para reconocer los procesos de significación desde un enfoque semiótico.

<b>ESTRATEGIA</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>MEDIOS</b>
Construcción semiótica de las acciones de la práctica de la vida escolar	Conocimiento semiótico que se construye como producto de la significación de la práctica no discursiva	Asignaciones, reinterpretaciones y veladuras
Reconstrucción del conocimiento	Conocimiento subyacente de las acciones de una práctica no discursiva.	Discurso, acción y las manifestaciones y materializaciones
Relación intertextual e interdiscursiva	Integración de distintos textos y variedades discursivas para describir y explicar.	Las afirmaciones, los textos, las variedades discursivas y los discursos.
Actores	Sujetos de la acción que son reconocidos como fuerzas que dinamizan la actividad escolar. Pueden ser personas o situaciones...	Discurso, acciones y materializaciones
Contexto en situación	Contextualización de los procesos específicos	Recursos lingüísticos utilizados en la construcción de texto para describir o explicar la práctica
Variedad discursiva	Uso convencional del lenguaje asociado a una actividad particular “una forma socialmente ratificada de utilizar el lenguaje en relación con un particular tipo de actividad social” (Fairclough, 1995, p.14)	Muestras semióticas

Figura 44. Plano semiótico. Fuente: Elaboración propia

Pasaré a mostrar evidencias que ejemplifican las estrategias utilizadas en cuanto a los medios semióticos.

#### **ESTRATEGIA**

#### **EVIDENCIAS**

- |  |   |
|--|---|
| <p>1. Construcción semiótica de las acciones de la</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>...Al confrontar la aportación de Ausubel, sobre la teoría del aprendizaje significativo con la forma en que se dan las acciones comunicativas en el aula, advierto que aunque intento dar la pauta a los estudiantes para que hablen de nociones</li> </ul> |
|--|---|

- |  |   |
|--|---|
| práctica de la vida<br>escolar                   | <p>relacionadas con el contenido, casi siempre los conocimientos previos me parecen insuficientes y deficientes para ser estimados como base del contenido que busco “enseñar”, no los considero un buen apoyo y termino explicando el tema a partir de mis saberes, mis ejemplos y mi necesidad de hacer de los temas de arte asuntos fáciles. (PE3. Profesor B, 2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por tanto, uno de los hallazgos importantes fue evidenciar la repetida acción de preguntar por parte del maestro y permitió afirmar que el uso de la pregunta es una regularidad de las acciones del maestro. Este tipo de afirmaciones de la práctica permite empezar a caracterizar la práctica del profesor. (PE2. Profesor F, 2010)</li> </ul> |
| 2. Reconstrucción del<br>conocimiento            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizadas las acciones que realizo cuando inicio el abordaje de un contenido, encuentro que en realidad no hay una recuperación de saberes que busquen generar aprendizaje, apenas se dedica un par de preguntas o intercambio de expresiones para inducir al concepto o a centrarse en el tema, pero se advierte más como una forma de apoyo en el discurso, no hay evidencias que las respuestas de los estudiantes sean aprovechadas para ampliar la explicación y con ella llegar a la conceptualización. (PE4. Profesor B, 2010)</li> </ul>  |
| 3. Relación<br>intertextual e<br>interdiscursiva | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La carencia de programa de estudios y la ausencia de trabajo colegiado conlleva a que el contenido y los objetivos sean fijados a partir de la experiencia de la maestra; si se toma en cuenta que la maestra no tiene conocimientos sobre los</li> </ul>  |

procesos de enseñanza-aprendizaje, los propósitos que ésta se proponga serán muy limitados conformándose con lograr aprendizajes memorísticos y técnicos, que traen como resultado la falta de abstracción, conceptualización y razonamientos lógicos-matemáticos. (PE1. Profesora D, 2010)

#### 4. Actores

- Deliberadamente dejé a la monitora y a los niños con NEE al final. Ésta observaba la dinámica de la clase, entonces pregunté al grupo si sabían quién era y para qué estaba ahí. Varios niños levantaron la mano, y otorgué la palabra a Leo, quien dijo: *“es la monitora de los niños que están enfermitos”*. (PE5. Profesora A, 2010)

#### 5. Contexto en situación

- Para plantear este problema es necesario contextualizar la práctica, es decir, tomar en cuenta la situación específica de la maestra. La ciencia que se ocupa de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los niños es la pedagogía; como en la educación se concibe a las personas mayores de 15 años como adultos, y al ser el tipo de alumnos que tiene la maestra, el estudio de los procesos cognitivos del alumno se deben ubicar en la andragogía, de tal manera que el enunciado puede ser planteado de la siguiente: la maestra carece de conocimientos andragógicos. Contextualizando aún más la práctica, se parte del enfoque de la asignatura, la maestra no conoce cómo se enseña la electrónica complementando el enunciado anterior. La maestra carece de conocimientos andragógicos y del enfoque de la asignatura de electrónica. (PE2. Profesora D, 2010)

6. Variedad discursiva
- Como se puede observar, la práctica educativa tiene como producto el escaso desarrollo de la conceptualización, la abstracción y el razonamiento lógico en sus alumnos, y las actitudes que se desarrollan son la pasividad, acriticidad, irreflexividad, sometimiento. (PE3 Profesora D, 2010)

### 5.5.3. Para las afirmaciones ideológicas

En las prácticas de los profesores subyace una postura frente al mundo que los hace actuar de tal manera y no de otra, siendo el compromiso ético el factor común identitario, que se manifestó en la búsqueda dimensionada del autorreconocimiento y la mejora profesional, dos aspectos centrales de los que surgen algunas categorías:

1. Compromiso ético para la autovaloración.
2. Reconocimiento del yo en relación con los Otros.
3. Pensamiento crítico y reflexivo para autorreconocerse como sujeto con creencias, valores, ideales ...
4. Pensamiento democrático como marco para la interacción social.
5. Pensamiento crítico y reflexivo para valorar la producción educativa personal.
6. Búsqueda del ideal para mejorar la calidad profesional.
7. Compromiso social desde la postura personal y profesional.
8. El sujeto individual en congruencia con el sujeto social.

Las categorías que se construyeron desde un plano ideológico son vitales para valorar los alcances en los procesos de significación de los profesores. Lo ideológico expresado, ya sea como reflexión intencionada, o bien, como pensamiento latente en el

propio discurso, fue un espejo para traslucir al sujeto que piensa, que actúa, que busca, que crea desde su propio ser y con relación a lo que piensan y actúan Otros: el sujeto social por excelencia. Algunas evidencias de lo construido en este plano:

Otra característica que forma parte de este quehacer cotidiano ha sido utilizar la “llamada de atención” como un elemento para reprender a los alumnos, ya sea porque se distraen o a los demás, para hacerle saber quién es la autoridad y que cada una de las actividades que se llevan a cabo en el salón las tiene que realizar. Las llamadas de atención aparecen con regularidad en mis clases, ejemplo:

*Ma. – Cuando quieras Gerardo, no estás ni en tu casa ni en el parque.*

*Gerardo. –/ hacía ruido con las manos, y lo dejó de hacer/. (R1.E1. Profesora D, 2009)*

*La mayoría de los alumnos se encuentran sentados y sin hacer nada. Algunos siguen completando el cuadro. /Suenan un celular/.*

*Ma. Ese celular.*

*Valeria. No por favor, no por favor, yo no fui.*

*Ma. El que haya sido... no pueden tener en la mano esos celulares (R2.E2. Profesora D, 2009))*

Llamar la atención de los alumnos permite advertirle que no está realizando las acciones que se espera de ellos, las razones por las que se considera que se ejerce la autoridad en clase es cuando los reprendo por una acción que va en contra de mis normas o de la institución. Esta regularidad la realizo además con diferentes razones: para traerlos al tema, reprenderlos, para iniciar la clase, ejercer mi autoridad, porque platican y se distraen. Argumentando que el papel de la escuela es preparar individuos de acuerdo con los requerimientos técnicos de las instituciones modernas y que la escuela también conforma la personalidad de esos individuos para hacer que acepten las demandas del orden social establecido. Precisamente utilizando las reglas que se ejercen dentro del salón es la manera en la que los alumnos son sometidos a cumplir con las mismas y que se vienen haciendo extensivas a la sociedad desde la misma institución.

En lo que respecta a las normas disciplinarias en el aula éstas, por un lado, son puestas en práctica por el mismo docente como una necesidad de mantener el orden, la atención y un

ambiente de trabajo que se considera propicio para la realización de las actividades que tienen que ver con el proceso enseñanza aprendizaje. Pero también se llevan a cabo porque son procedimientos reglamentarios que se vienen ejerciendo desde la misma escuela como parte de su reglamento interno. (PE2. Profesora J, 2010)

## **5.6. Discusión: categorías resultantes integrando planos de construcción textual y semiótica**

### **5.6.1. Los resultados desde un plano de la superficie textual**

La superficie textual en los trabajos de los docentes presentaron algunas inconsistencias que evidencia una deficiente formación en procesos de escritura y lectura, sin embargo se reconocen avances en el discurso, en tanto dan cuenta del proceso de reflexión.

En cuanto a los *medios retóricos*, si bien se observa avance en las formas de estructuración y organización de los textos, siguieron prevaleciendo algunos recursos argumentativos centrados en reflexiones apoyadas en creencias y concepciones, más que en la confrontación entre éstas y las aportaciones teóricas, es decir, aparecieron algunas deficiencias en cuanto a la pertinencia crítica de los referentes con que sustentan las afirmaciones.

Las afirmaciones ideológicas tuvieron que ver con la postura identitaria del profesor como sujeto individual y como actor que se desempeña en un campo profesional que involucra lo social. Desafortunadamente todavía, se encontraron con demasiada frecuencia, trabajos donde el profesor identificó la escuela tradicional vs. constructivista, siendo ésta última la que consideraron el marco para una práctica educativa ideal.



### 5.6.2. Categorías que resultan de la construcción textual

Las categorías que resultaron de la construcción textual se citan a continuación:

- Estructura textual mixta.
- Registro de lengua.
- Fragmentos discursivos.
- Unidades de sentido.
- Saturación de términos.
- Diversidad textual.
- Textos expositivo-explicativos.
- Consistencia interna.
- Texto conversacional.
- Texto argumentativo con evidencias.

### 5.6.3. Categoría resultantes de las acciones formativas aplicadas

Por las acciones formativas, resultan algunas categorías que se corresponden con los *topoi* identificados:

- Realidad, realidad construida
- Historia, relato
- Construcción semiótica
- Pensamiento común, pensamiento crítico
- La práctica como ejercicio de poder

Como resultado del análisis semiótico se observó un tránsito entre un nivel de *intención superficial* (latente como le llaman Wodak y Meyer, 2003) en la producción de significados, hacia un nivel de *intención subyacente* (que estos autores llaman esencial).

Este hallazgo, que no presume de un cambio sustancial pero sí importante, se confrontó con otros medios retóricos como los fragmentos discursivos y las unidades de sentido.

ACCIONES FORMATIVAS/ PLANOS	MORFOLOGÍA DEL RELATO	MODELO ACTANCIAL	MODELO FUNCIONAL
Descriptivo desde las acciones de la práctica que definen una entidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cobijamiento</li> <li>• Simulación</li> <li>• Autoritarismo</li> <li>• Improvisación</li> <li>• Ayuda</li> <li>• Engaño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo educativo</li> <li>• Lo no educativo</li> <li>• Intención educativa</li> <li>• Debilidades didácticas y pedagógicas</li> <li>• Aciertos didácticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incertidumbre</li> <li>• Posibilidad</li> <li>• Apertura</li> <li>• Información</li> <li>• Conflicto</li> <li>• Texto descriptivo</li> <li>• Texto situacional</li> </ul>
Explicativo desde una intención aparente, propuesta por el modelo semiótico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funciones o rol de los actantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oponentes</li> <li>• Ayudantes</li> <li>• Intenciones Educativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funciones: nudos y catálisis</li> <li>• Indicios: informaciones e indicios</li> </ul>
Interpretativo desde la intención significativa esencial o subyacente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas de reproducción</li> <li>• Dominio</li> <li>• Mediación</li> <li>• Determinación de límites</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intenciones educativas</li> <li>• Relaciones de poder</li> <li>• Nivel de congruencia entre los componentes de una práctica educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades narrativas con significado</li> <li>• Intenciones, emociones y valores de los sujetos</li> <li>• Función discursiva</li> <li>• Esquemas narrativos</li> </ul>

Figura 45. Categorías resultantes de las acciones semióticas aplicadas. Fuente: Elaboración propia

Con la aplicación de modelos semióticos se lograron avances en la construcción de semiosis con apoyo en recursos argumentativos sólidos, en las generalizaciones, en la construcción de significados, en la pertinencia y apropiación de la teoría y en el pensamiento autocrítico, sin embargo, se requiere ampliar la etapa de aplicación con modelos semióticos para demostrar conocimiento científico, viable a la transformación de las prácticas de la vida escolar hacia la mejora, asimismo dar seguimiento y sistematicidad a en otra etapa investigativa. De esto se advierte en las conclusiones.



## REFLEXIONES FINALES

Partiendo de la premisa de que en la recuperación de la experiencia toda producción oral o escrita integra tres elementos esenciales, un relato, un texto y un proceso de semiosis, y de que todo profesional involucrado en procesos reflexivos debe formarse en estos tres planos con apoyo en perspectivas teóricas: de la narrativa, del análisis del discurso y de teorías interpretativas, en este trabajo se da cuenta de la búsqueda y alcances de una propuesta didáctica para la significación.

En este contexto la semiótica se vislumbró como el marco ideal para sustentar una investigación que aportara datos para conocer tanto los recursos que utilizan los profesores para construir significados de sus acciones en el aula, como para potenciar con modelos diseñados *ex profeso*, dicha construcción. Además desde esta perspectiva se involucran de manera natural los tres planos señalados, por los que se recupera, significa e interpretan las acciones de todo acto de cultura a través del análisis de un relato o de un texto. Este marco favorece tanto la profundización en la significación como el proceso mediante el cual un profesor investigador enfrenta con mayor destreza y fluidez la difícil tarea de escribir un texto formal sobre un proceso investigativo, que implica describir, evidenciar, argumentar y explicar con un lenguaje claro, sencillo, formal, coherente y pertinente.

Se ha hecho énfasis en la complejidad como característica esencial del proceso investigativo que se presenta en esta tesis, por ello responder a la pregunta de investigación, ¿cómo la semiótica puede constituirse en un marco conceptual para potenciar la construcción de significados de los estudiantes de la Maestría de Educación con Intervención en la Práctica Educativa, durante los procesos de reflexión de la práctica educativa?, si bien remite a las limitaciones surgidas al aplicar y evaluar programas formativos con modelos semióticos en sujetos que carecían de una formación en este campo, también supone hablar de logros. Concretamente dichos sujetos mostraron, al

referirse a la valoración del conocimiento sobre su desempeño docente, tanto en un plano descriptivo como explicativo, haber mejorado su nivel de significación, con el conocimiento y aplicación de modelos semióticos. También los resultados permiten responder a preguntas más específicas. Una de ellas buscaba indagar de qué manera el sujeto del estudio podría explicar el mundo social a través de los signos; en este sentido, los programas formativos ofrecieron un marco conceptual mínimo sobre teoría semiótica, por el cual el profesor logró reconocer una identidad individual en un marco tanto subjetivo como social. Y es que entrar al mundo de la subjetividad requiere de una disposición mental que dispone y predispone para hacer consciente, describir y explicar las acciones realizadas, reconocidas ya como procesos semióticos. Metodológicamente significa tomar distancia del objeto de estudio para darle cientificidad.

La producción escrita de los profesores fue esencialmente el objeto al cual se aplicó el estudio con métodos de análisis del discurso. Las respuestas a otras preguntas específicas de la investigación indagaban sobre los recursos semióticos para validar datos cualitativos. Algunas de ellas fueron: ¿cómo se manifiesta la significación en la interpretación que los profesores hacen de sus relatos escolares? y ¿qué recursos conceptuales y metodológicos utilizan para significar las acciones? En estos casos las categorías emergentes fueron distintas si se trató de la etapa diagnóstica o de la investigación en la etapa de la evaluación. Por ejemplo, en la etapa diagnóstica la significación que hicieron los profesores estuvo centrada en afirmaciones de sentido común, preguntas iniciales y argumentos con débil sustento teórico. Aunque en la segunda etapa no se puede hablar de haber logrado un tránsito de un nivel deficiente a otro efectivo en la construcción de semiosis, en la producción de los profesores sí aparecen categorías definidas desde los recursos conceptuales que se fueron desarrollando y que corresponden a un manejo dinámico en un registro de lengua por el cual se habla de identificación de

signos, por tanto de Semiosis, pensamiento crítico y argumentado; descripción a partir de las funciones; actantes para definir lo educativo, lo no educativo, las intenciones educativas y los aprendizajes esperados; nudos y catálisis para identificar funciones en el relato escolar; por citar las más representativas de dicho código semiótico. Estas categorías permitieron valorar los recursos utilizados y establecer niveles de logro en los procesos de significación (ver Anexo 4).

Por otra parte, valorar los alcances en los procesos de construcción semiótica implica un compromiso con los resultados; una porque como investigadora hube de realizar dos tareas de manera simultánea: el diseño y aplicación de programas formativos con modelos semióticos, y otra, examinar la producción escrita desde el método de análisis del discurso, lo que implicaba el manejo de dos perspectivas teóricas afines, pero distintas en sus enfoques.

A su vez, los procesos reflexivos individuales de los sujetos del estudio generaron la necesidad de observación y acompañamiento. En este sentido se presenta también como dificultad importante la carencia de un marco referencial sobre la disciplina semiótica de los asesores, razón que explica en parte, el limitado y discreto nivel de compromiso para formarse e inmiscuirse en el proyecto. En este punto queda como asignatura pendiente la formación de los asesores de la MEIPE en el campo de la disciplina semiótica.

La investigación se caracterizó por la interrelación de enfoques teóricos de tal diversidad que su atención puede constituir en sí otras líneas de investigación. Por ello, la propuesta de esta tesis se concretó en la teoría semiótica, lo que se define en el propósito general que buscaba: generar conocimiento sobre los procesos de semiosis que los profesores en situación de sujetos reflexivos identifican en sus relatos escolares, y potenciar la significación de las acciones académicas, a través de la aplicación de modelos semióticos.

Las reflexiones anteriores aluden al nivel de logro de los propios objetivos que definieron los temas centrales de la tesis. Uno de ellos que buscaba establecer la semiótica como el marco conceptual para identificar, describir, explicar y potenciar los procesos de semiosis en el contexto de aula, generó la necesidad de orientar las acciones investigativas hacia la búsqueda de recursos que permitieran al profesor investigador hacerse de herramientas para la construcción de sentido.

El logro de los objetivos se valora a partir de los resultados de la aplicación de los programas formativos que se plantean en la tesis como una propuesta didáctica para la significación. Puede resultar pretensioso hablar en términos de una didáctica, sin embargo, se define como tal, considerando que la semiótica constituye en sí un marco teórico y metodológico que puede ser aplicado en los principales momentos de una investigación cualitativa:

*1. Recogida de datos:*

- a.) El investigador reconoce, recupera y registra el mayor número de *signos* posibles por los que puede lograr una sólida caracterización, problematización y construcción sustentada de categorías.

*2. En el análisis e interpretación de los datos:*

- a) Para el análisis e interpretación de la información documentada (registros, notas de campo, ensayos, etc.), los modelos actancial y funcional son una posibilidad para identificar con mayor precisión *lo educativo y no educativo* en un proceso escolar.
- b) Constituye un camino en la identificación de los puntos (nudos) susceptibles a intervenir, mediante la localización o ausencia de *nudos* y *catálisis* siguiendo el *modelo funcional* que se propone, y que por lo tanto, se convierte también en un instrumento de apoyo en el proceso de problematización.



- c) Considera el registro como un *texto* que constituye en sí un sistema, lo cual posibilita la aplicación del *Modelo Actancial*, que permite, entre otras cosas, advertir el tipo de interacciones que se dan entre los componentes de la práctica sujeta a investigación (actantes, vistos desde el modelo actancial).

3. *En el proceso de construcción de categorías:*

- d) La conjugación de los puntos anteriores permite identificar las principales categorías, siendo la construcción de éstas un instrumento para caracterizar y problematizar la práctica educativa.
- e) Las categorías emergentes se corresponden con el proceso dinámico en la construcción de sentido.

Otros elementos centrales en la investigación fueron determinantes para la valoración de los logros:

*De los sujetos que se involucran en la investigación.* Si bien los sujetos que participaron directamente en la muestra aportaron los datos para el análisis, sus procesos de significación fueron determinados por la función formadora de los asesores -una de ellos, la autora de la investigación- que se convierten en agentes indirectos.

*De los espacios para definir el campo de estudio.* Aquí se involucran dos espacios para la recuperación de datos y aplicación de los modelos: la escuela como semiósfera donde se gestan los significados, y el espacio de la maestría, al que me he referido como sesiones sabatinas, donde se discute, se analiza, se pone en común la construcción de sentido que logra cada profesor.

*De la propuesta didáctica.* La propuesta didáctica que tiene como sustento la teoría semiótica, requiere de asesores formados en este campo disciplinar, lo que implicó para la investigadora una doble tarea: la formación de asesores y estudiantes de la maestría en el

campo de la semiótica, y la validación de los procesos de acuerdo con los rasgos para identificar los niveles de significación (que requirieron cierto dominio en métodos para la investigación cualitativa, y de las teorías del sentido y análisis del discurso). Dichos rasgos se reconocieron como categorías emergentes, entre otras la argumentación, la construcción de semiosis, la producción textual, las afirmaciones, por mencionar las principales.

*La diversificación teórica.* La formación de los sujetos para la construcción y recuperación de semiosis, aplicación de modelos semióticos, la producción de textos desde planos descriptivos, explicativos, interpretativos, la postura epistémica de la propia tarea investigativa, requirieron de una plataforma diversificada que si bien de entrada se presenta por demás compleja, en el hacer, la teoría ofreció la oportunidad para organizar, explicar y argumentar las ideas.

Una mirada retrospectiva al camino recorrido advierte de vacíos que dan lugar a reflexiones y cuestionamientos como: ¿los resultados del análisis e interpretación de los datos fueron suficientes para hablar de científicidad en la investigación?, ¿la viabilidad de la propuesta didáctica es advertida por los participantes?, ¿la semiótica como plataforma teórica y metodológica puede ser accesible a profesores que no tiene una formación en el campo lingüístico o en teorías del sentido?, ¿las preguntas y objetivos que orientaron la investigación se respondieron con los resultados? Y es que como señala Husserl (1985, p. 80):

Ni siquiera una vivencia nunca es percibida en su completez, no puede ser captada adecuadamente en su plena unidad. Es en esencia algo que fluye, y partiendo del momento presente podemos nadar tras ella con nuestra mirada reflexivamente vuelta hacia ella, mientras los tramos que dejamos en nuestra estela están perdidos para la perfección. Sólo en la forma de la retención o de la [evocación] retrospectiva...tenemos alguna conciencia de lo que acaba de fluir detrás de nosotros.

Si bien en este estudio se toma como referencia la investigación de la práctica educativa, en particular de los procesos estudiantes de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE), preguntas como las anteriores y los resultados obtenidos, advierten de alcances y limitaciones que abren diversas posibilidades para abordar líneas de investigación desde un nuevo trabajo individual, o bien, desde un trabajo conjunto. Pudiendo ser:

1. Una segunda etapa investigativa, para con mayor rigor metodológico y pertinencia teórica a los procesos de significación, mejorar la producción científica de resultados, con la prospectiva de exponer los resultados fuera del contexto de la MEIPE.
2. Extender la experiencia a un universo integrado por asesores que les implique de manera seria y sistematizada, para formarse en la disciplina semiótica, aplicar modelos a sus estudiantes y participar en un trabajo conjunto investigativo.
3. Investigación en otros modelos semióticos para consolidar una didáctica para la significación de datos cualitativos, desde este marco teórico.
4. Implementación de modelos semióticos en profesores de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) para potenciar los procesos de significación con intención de trascender la cotidianidad y mejorar la calidad profesional.
5. Extender la experiencia a una población más numerosa y quizás con otras características y en otros contextos, pero que tengan como interés central el estudio cualitativo de un fenómeno social, y que por otra parte, busquen la mejora profesional.
6. Investigar las especificidades de aplicación del modelo semiótico en estudiantes-profesores de maestría, pero ahora estableciendo grupos de

especialidad. Por ejemplo, qué pasa con maestros de secundaria o con los profesores universitarios. O también investigar estos procesos de construcción semiótica en maestros de humanidades, o en maestros de ciencias, o en maestros de artísticas.

Se trata por así decirlo, de visualizar campos conexos de futuras investigaciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, G. (1995). Análisis semiótico del discurso. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (comps.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, pp. 427-457. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Altamirano, C. (2002). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Althusser L. (2003) *Ideología y aparatos ideológicos de estado / Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Álvarez, A. T. (2007) *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. P. 18. Madrid: Síntesis.
- Ander-Egg, E. (1980). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: El Cid.
- Bajtín, M. (1988). *Problemas literarios y estéticos*. La Habana: Ed. Arte y Literatura.
- Balzac H. (1970). *La comedia humana*. México: Time Life International de México, S.A.
- Barriga, O. y Henríquez, G. (2003). *La presentación del Objeto de Estudio. Reflexiones desde la práctica docente*. Chile: Universidad de Concepción.
- Barthes, R. (2002). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- (2003). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- (1980). *S/Z*. México: Siglo XXI
- Barthes, R.; Eco, U.; Todorov, T.; Geimas, J.; Gritti, J.; Metz, C.; Genette, G. (1997). *Análisis Estructural del Relato*. México: Ediciones Coyoacán.
- Barthes, R. Beauchamp P., Bouillard H., Courtes J., Haulotte E., Leon-Dufour X., Marín L., Ricoer P y Vergote A. (1976). *Exégesis y hermenéutica*. Madrid: Ediciones Cristiandad Huesca.

- Becerra, V. J (1996). Notas para una semiótica del mundo como relato. En *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, pp. 151-166. Colima, México: Redalyc. UAEMEX
- Bejel, E. y Fernández, R. (1988). *La subversión de la semiótica. Análisis estructural de textos hispánicos*. Gaithersburg: Ed. Hispanoamérica.
- Benveniste, É. (1976). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.
- Beristáin, H. (1982). *Análisis estructural del relato literario*. México: Ed. UNAM.
- Berger, P. L. y Luckman, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- Beuchot, M. (1989). *Hermenéutica, lenguaje e inconsciente*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- (2004). *La semiótica. Teorías del signo y el lenguaje en la historia*. México: Breviarios, FCE.
- Borges, J. L. (1970). La intrusa, en *El Informe de Brodie*. Argentina: Emecé
- Bourdieu y Jean Claude-Passeron (2001), Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica, en Bourdieu, P. y Passeron, J. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Libro 1, pp. 15-85. España: Editorial Popular
- Brémond, C. (1996). La lógica de los posibles narrativos. En R. Barthes *et al.*, *El análisis estructural del relato*, p. 99-121. México: Ediciones Coyoacán.
- Bruner, J. (1998.) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. pp.3 2-34. Barcelona: Gedisa.
- Buenfil, B. R. N. (1993). *Análisis de discurso y educación*. México: Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Bunge, M. (1985). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.

- Buxó, J. P. (1989). El análisis semiológico del texto literario. En R. Prada, (comp.), *La narratología hoy*, pp. 11-39. La Habana: Ed. Arte y Literatura.
- Castro, R. (1996). En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo. En I. Szasz y S. Lerner, *Para comprender la subjetividad*, pp. 57-85. México: Ed. por el Colegio de México.
- Cazden, C. B. (1989). El discurso del aula. En M. C. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza III Profesores y alumnos*, pp. 627-636. Barcelona: Paidós,
- Cervantes, M (2004). Don Quijote de la Mancha. Edición del IV Centenario. Asociación de Academias de la Lengua Española. pp. 327-374. México. Alfaguara
- Chávez, M. (2001). Tres apuntes sobre Teoría Literaria. El Salvador: *Historia y Letras de la Universidad del Salvador*  
Vol. N° 3, Febrero de 2001. Consulta de:  
<http://p3.usal.edu.ar/index.php/gramma/article/view/348>
- Cobley, P. y Jansz, L. (2004). *Semiótica para principiantes*. Argentina: Era naciente.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica, pp. 65-79. En Lieberman, A. y Miller, L. *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Conesa F. y Nubiola J. (1999). *Filosofía del Lenguaje*. Barcelona: Herder
- Contreras, J. (1999). El sentido educativo de la investigación. En A. Pérez Gómez et al., *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*, pp. 448-460 Barcelona: AKAL.
- Correa, M. I. et al. (1999). *Saber y saberlo demostrar. Hacia una didáctica de la argumentación*. Colombia: Universidad Extremadura de Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación. COLCIENCIAS.

- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- D'aloisio, F. (2011). *Aportes de las teorías hermenéutica y semiótica en la investigación sobre sentidos sociales*. (Tesis doctoral). Comunicación Institucional de la Facultad de Filosofía y Humanidades- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. 15 de septiembre de 2011. Ciffyh. UNC. CONICET.) Argentina. Recuperado de: <http://www.ffyh.unc.edu.ar/area-de-comunicacion-institucional>
- De la Garza, T. (1991). *El diálogo y el drama del pensamiento*. México: UIA.
- Dávila, A. (1993). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. México: Editorial Rey.
- (1995). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (comp.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, pp. 69-78. Madrid: Editorial Síntesis.
- Dorra, R. (1989). La descripción. En R. Prada, *La narratología hoy*, pp. 229-244. La Habana: Ed. Arte y Literatura.
- (1993). *Texto y contexto*. México: Editorial Iberoamericana.
- Dubrovsky, S. et al. (2000). *Vigotski, su proyección en el pensamiento actual*. Argentina: Ediciones Novedades educativas.
- Dummet, M. (1999). La teoría del significado en la filosofía analítica. Trad. Alberto López Cuenca. (Monográfico: *Resistiendo al oleaje: reflexiones tras un siglo de filosofía analítica* / Alberto López Cuenca (coord.) Madrid: Cuaderno Gris. Época III, 4: 91-101
- Ducrot, O. y Todorov, T. (1981). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. México: Siglo XXI Editores.



- Eagleton, T. (2012). *Una introducción a la teoría literaria*. La Habana: Ed. Arte y Literatura.
- Echegoyen O. J. *Juegos lingüísticos o Juegos del lenguaje*. Historia de la Filosofía Volumen 3: Filosofía contemporánea. Recuperado junio 2012, de: [filosofia/Filosofiacontemporanea/Wittgenstein/Wittgenstein-JuegosLenguaje.htm](http://filosofia/Filosofiacontemporanea/Wittgenstein/Wittgenstein-JuegosLenguaje.htm)
- Eco, U. (1990). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Ed. Lumen.
- (1991). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Ed. Lumen.
- (1999). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Ed. Lumen.
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza (II)*, pp.195-301. Barcelona: Paidós.
- Evertson, C. M. y Green, J. L. (1989). La observación como indagación y método. En M. C. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza. II* pp. 303-370 Barcelona: Paidós.
- Fabbri, P. (2004). *El Giro Semiótico*. Barcelona: Gedisa.
- Fierro, C. y Lesvia, R. (1995). *Más allá del Salón de Clases. La investigación participativa aplicada al mejoramiento de la práctica docente*. México, Centro de Estudios Educativos.
- Flick, U. (2001). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata

- Font, V. y Ramos, A. B. (2005). *Análisis de prácticas discursivas del profesorado sobre la contextualización de funciones*. Primer Congreso sobre Aplicaciones y Desarrollos de la Teoría de las Funciones Semióticas. Barcelona: Revista de Educación, 338, 339-346.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI Editores
- Frege, G. (1973). *Sobre sentido y referencia*. Barcelona: Ariel
- García, S. F. J. (1995). Análisis del sentido de la acción: el trasfondo de la intencionalidad. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (comps.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* pp. 493-526 Madrid. Editorial Síntesis.
- Gómez Di Vincenzo, J. A. (2010). La teoría figurativa del significado de Ludwig Wittgenstein. En *Contra el método. Filosofía e historia de las ciencias y la tecnología*,. Buenos Aires, Argentina: Recuperado de <http://contraelmetodo.blogspot.mx/2010/08/la-teoria-figurativa-del-significado-de.html>
- Gómez-Martínez, J. L. (1999). El discurso antrópico y su hermenéutica. En *Más allá de la pos-modernidad. El discurso antrópico y su praxis en la cultura iberoamericana*, pp. 23-104. Madrid: Miletto.
- Gothot-Mersch, C. (1989). El análisis estructural de la narración. En R. Prada (comp.). *La narratología hoy*, pp. 79-131 La Habana. Ed. Arte y Literatura, 1989.
- Greimas, A. J. (enero-junio de 1983). Para una semiótica de las pasiones. En *Revista Semiosis*. Centro de Investigaciones Lingüístico-Literarias. Universidad Veracruzana. No. 10, pp 3-7
- (1987). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Madrid: Ed. Gredos.

- (1993). *La semiótica del texto. Ejercicios prácticos*. México: Ediciones Paidós.
- Guiraud, P. (1992). *La semántica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1997). *La semiología*. México: Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, J. y Delgado, J. M. (1995). Teoría de la observación. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, pp. 141-171. Madrid: Editorial Síntesis.
- Habermas, J. (2002). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós Studio.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y modernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Heidegger, M. (1999) Introducción a la filosofía. Madrid: Cátedra,
- Hernández, R. S. (Comp.) (1953). *Antología pedagógica de Platón*. México: Luis Fernández G.
- Hernández, R. et al. (1997) *Metodología de la investigación*. México: Trillas.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula*. Barcelona: Ed. PPU.
- Husserl, E. (1985). *Investigaciones lógicas*. Madrid: Alianza.
- Jakobson, R. (1988). *El marco del lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (1996). *Crítica de la razón pura*. México: Alfaguara,
- King, G.; Keohane, R. O. y Verba, S. (2000). *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*. Madrid: Alianza Editorial.

- Kratochwill, L. (1987), *El concepto de la educación desde la perspectiva de una teoría de la acción*, en *Educación*, Vol. 35, Instituto de Colaboración Científica, Tübingen. México
- Lecea, R. (2011). *Ontología y Significado en Michael Dummett: Una Filosofía del lenguaje*, (tesis doctoral). Departamento Lógica, Historia y Filosofía de la Ciencia. Facultad de Filosofía U.N.E.D, España.
- Lértora, J. C. (1989). La temporalidad del relato. En R. Prada (comp.), *La narratología hoy*, pp 290-310. La Habana: Ed. Arte y Literatura.
- Lieberman, A. y Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro
- Locke, J. (1956). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: FCE.
- Lotman, I. (1996). *La Semiósfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra.
- (1991). El concepto de texto. En J. O. Suárez (comp.), *Temas escogidos de estética*, pp 125-131. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Lotman, I. y Uspenski, B. A. (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Macías, R. C. (2000). *Un horizonte de análisis: La hermenéutica en la literatura*. Sincronía Verano 2000. Año 5/ Número 15 Junio-Septiembre. Recuperado de: <http://fuentes.csh.udg.mx/CUCSH/Sincronia/macias.htm>
- Magariños, J. (1983). *El Signo. Las fuentes teóricas de la semiología: Saussure, Peirce, Morris*. Buenos Aires: Edicial.
- Mancuso, H. R. (1999). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología*. Buenos Aires: Paidós.
- Marchese, A. (1989). Las estructuras espaciales del relato. En R. Prada, (comp.), *La narratología hoy*, pp. 311-345. La Habana: Ed. Arte y Literatura.

- Marchese, A. y Forradellas, J. (1986). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona: Ariel.
- Martín, M. (1996). *Organización y Planificación Integral de Centros. Educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Martínez, F. (1999). *Relectura de la teoría del signo de Husserl*. Chile: Columbia University.
- Martínez, M. (1997). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Morán, A. (2001). *Globalización económica. ¿Adolescentes peligrosos o adolescentes en peligro?* Madrid: CAES.
- Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. España: Seix Barral.
- Morris, C. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*, Barcelona: Paidós. Mounin, G. (1974). *Historia de la lingüística. Desde los orígenes al s. XX*, Madrid: Gredos.
- Navarro, D. (comp.) (1985). *Textos y contextos I*. La Habana: Ed. Arte y Literatura.
- Navarro, P. y Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, pp. 177-224. Madrid: Editorial Síntesis.
- Nueda L. y Espina A. (1990a). *Mil Libros Tomo I*. México: Aguilar
- (1990b). *Mil Libros Tomo II*. México: Aguilar
- OCDE (2011) *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México*.
- Ochoa, E., Zamudio, A., Torres, T., Zamudio, N., y Barragán B. (2009). Charles Morris y Semiosis. En: *Perforación Hipotética De La Realidad Con Signos Y Señales* (5) p.18 Universidad Michoacana De San Nicolás Hidalgo. CIE.

- 
- Recuperado marzo 2013 de:  
[http://dieumsnh.qfb.umich.mx/charles\\_morris.htm](http://dieumsnh.qfb.umich.mx/charles_morris.htm) Organización de los Estados Americanos. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). (2003). Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica* (Módulos 1 y 2). pp. 7-62
- Ortí, A. (1995). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En J. Delgado y J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, pp. 87-91. Madrid: Editorial Síntesis.
- Pakman, M. (1995). Investigación e intervención en grupos familiares. Una perspectiva constructivista. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (eds), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, pp. 359-378. Madrid. Editorial Síntesis.
- Perrault Charles. *et al.*; introd. Silvia Santana; trad. Florencia Fernández Feijò y Cristina Piña (2008a). La Bella Durmiente del Bosque, en *El relato de Amor francés*, México: SEP: (Libros del Rincón) 25-35
- (2008b) Fichas técnicas: Propp, Vladimir, Morfología del cuento, en *El relato de Amor francés*. México: SEP: (Libros del Rincón) 120-121
- Pérez C. (2009). *Sintáctica, semántica y pragmática*. (Nov 4 2009). Slideshare.  
 Recuperado noviembre 2012 de:  
<http://www.slideshare.net/carminaperezc/sintactica-semantica-y-pragmatica>
- Pérez Á. I. (1997). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Gimeno J., *Transformar la enseñanza*, pp. 115-134. Madrid: Morata.
- Pericles P., (2004). *Barthes y el imperio de los signos*. España: Gedisa. pp. 77-78

- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Graò.
- (2005) *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Graò
- Peirce, C. S. (1987). *Obra Lógico Semiótica*. Madrid: Taurus.
- Ponce, V. (2009). *Reflexividad de la práctica en la formación docente. Estudio de caso*. México: Amate.
- Porlán, R. (1997). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. México: Diana Editora.
- Porlán, R. y Rivero A. (1983). *El conocimiento de los profesores*. México: Díada Editora.
- Pottier, B. (1983). *Semántica y lógica*. Madrid: Gredos.
- Propp, V. (2008). *Morfología del cuento*. México: Colofón.
- Puig, L. (1991). *La estructura del relato y los conceptos de actante y función*. México: Noriega editores.
- Reyes A., Romero F., Onís F., Baeza R. y Arciniegas G. (1977a) *Los clásicos. Platón. Diálogos socráticos*. México: Cumbre
- (1977b). *Los clásicos. Aristóteles. Obras filosóficas*. México: Cumbre
- (1977c). *Los clásicos. Homero. La Iliada*. México: Cumbre
- Ricœur, P. (1989). La función narrativa y la experiencia humana del tiempo. En R. Prada (comp.), *La narratología hoy*. La Habana: Editorial Arte y Literatura.
- (1995). *Tiempo y Narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. México: Siglo XXI.
- (1998). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI Editores.
- Rockwell, E. y J Ezpeleta J. (comps.) (1987). *Para observar la escuela, caminos y nociones*. México: DIE.

- Rodríguez, G. G., Flores, J. G. y García, J. E. (1997). *Metodología de la investigación cualitativa*. México: Aljibe.
- Romero, I. G. (2005). *Hacia una pedagogía del contexto. El Proyecto Filosofía para Niños y Niñas en el clima social de aula*. España: UAH.
- Rossum-Guyon, F. Van (1989). Punto de vista o perspectiva narrativa. Teorías y conceptos críticos. En D. Navarro (comp.), *Textos y contextos*, pp. 289-332. La Habana: Editorial Arte y Literatur.
- Rulfo, J. (1953). Macario. En *El Llano en llamas*. México: FCE
- Sánchez, M. A. (1996). *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento*. México: Trillas.
- Sánchez, P. R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*. No. 61. Julio-septiembre pp. 64-78.
- Sánchez, V. A. (1973). *La filosofía de la Praxis*. México: Grijalbo.
- Santamarina, C. y Marinas J. M. (1995). Historias de vida e historia oral. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (eds), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, pp. 259-287. Madrid: Síntesis.
- Sañudo, G. L. (1997). Los programas de intervención, una modalidad para investigar. *Educación. La revista de educación*. . No. 1. Abril-junio, pp 16-23.
- Saussure y los fundamentos de la lingüística. (1982). Trad. Sazbón J. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Sazbón, J. (1976). *Saussure y los fundamentos de la lingüística*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Serafini, T. (1996). *Cómo se escribe*. México: Instrumentos Paidós.
- Schutter, A. (1985). *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. México: CREFAL.



- Schütz, A. (1993). *La Construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Sciacca, M. F. (1950). *Historia de la filosofía*. Barcelona: Luis Miracle.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Madrid: Morata.
- Soto, V. L. (2010). *La semiosis: un modelo dinámico y formal de análisis del signo*. En M<sup>a</sup> U. Rivas, *Razón y Palabra*. Número 21  
<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n21/21>
- (2013 marzo) *La Semiosis*. Universidad Pontificia de Salamanca, Universidad Galileo; Jan 18, 2010. Recuperado de:  
[http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/lco/vargas\\_p\\_sh/capitulo2.pdf](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/vargas_p_sh/capitulo2.pdf)
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- SEP (1999). *Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa*. Guadalajara, México: Ed. Centro de Estudios de Posgrado.
- (1999): *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan De Estudios 1999, Documentos básicos*. México: SEP.
- (2011): *Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica*. ANMEB (1992) México: Diario Oficial de la Federación. 19-05-1992. Recuperado septiembre, 2011, recuperado de:  
<http://programas.jalisco.gob.mx/leyes/AcuerdoModernizacionEB.pdf>.
- (2011): *Plan De Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- (2011): *Acuerdo Número 592 para la Articulación de la Educación Básica y el Plan de Estudios 2011*. México: Diario Oficial de la Federación. (19 de agosto de 2011). Recuperado en septiembre de 2011, de:  
<http://básica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acuerdo>

- \_592.pdf.----- (2011): *Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para maestros de primaria: 2º y 5º grados Módulo I\_IV*. México: SEP.
- (2003a): *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales. Elementos para la reflexión y el análisis*. Serie Gestión Institucional, 1, México: SEP.
- (2003b). *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres. Licenciatura en Educación Secundaria*. México: SEP.
- (2005): *PISA para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje*. México: SEP, INEE.
- Tarrés, M. L. (coord) (2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa. FLACSO.
- Tejedor F. J. y Valcárcel A. G. (1996). *Perspectivas de las Nuevas Tecnologías en la Educación*. Madrid: Narcea.
- Tirado, B. D. (1966). *Antología Pedagógica de San Agustín*. México: Fernández Editores.
- Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2007). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Trifonas, P. P. (2004). *Barthes y el imperio de los signos*. España: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2001a). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- (2001b). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- (compilador). (2001c). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- (2007). *La Ciencia del Texto*. México: Paidós Comunicación.
- Varios Autores. (2006). Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación.* , p. 340-página final.

- Verón, E. (1998). *La semiosis social. Fragmento de una teoría de la discursividad*. Argentina: Gedisa.
- Vevia, R. C. (2000). *Introducción a la Semiótica*. México: Ed. Universidad de Guadalajara.
- Vygotsky L. (2000). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós
- Vizer, E. A. (2003). *La trama (in)visible de la vida social. Comunicación, sentido y realidad*. Argentina: Ediciones la Crujía.
- Warley, J. (2007). *Semiótica de los medios. Signo, representación, ideología, política*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Watzlawick, P. y Krieg, P. (comp.) (1995). *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*. Homenaje a Heinz von Foerster. Barcelona: Gedisa.
- Wells, G. (2001) *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (2001). *Vygotsky y la Formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wittgenstein L. (2012). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Zecchetto, V. (coord.) (2002). *Seis semiólogos en busca del lector*. Buenos Aires: Ciccus La Crujía.
- Zelis, O., Pulice, G. y Mason, F. -. (2006) *Las tres categorías periceanas y los tres registros. lacanianos*. Recuperado septiembre 2011. II Jornadas “Peirce en

Argentina” 8 noviembre 2006, recuperado de:

<http://www.unav.es/gep/IIPeirceArgentinaZelisuliceManson.html>

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón*. México: Anthropos.

---

## ANEXOS

### Anexo 1. La Cocina del sentido

Un vestido, un automóvil, un plato cocinado, un gesto, una película cinematográfica, una música, una imagen publicitaria, un mobiliario, un titular de diario, de ahí objetos en apariencia totalmente heteróclitos.

¿Qué pueden tener en común? Por lo menos esto: son todos signos. Cuando voy por la calle –o por la vida- y encuentro estos objetos, les aplico a todos, sin darme cuenta, una misma actividad, que es la de cierta *lectura*: el hombre moderno, el hombre de las ciudades, pasa su tiempo leyendo. Lee, ante todo y sobre todo, imágenes, gestos, comportamientos: este automóvil me comunica el status social de su propietario, esta indumentaria me dice con exactitud la dosis de conformismo, o de excentricidad, de su portador, este aperitivo (whisky, *pernod*, o vino blanco) el estilo de vida de mi anfitrión. Aun cuando se trata de un texto escrito, siempre nos es dado leer un segundo mensaje entre las líneas del primero: si leo en grandes titulares “*Pablo VI tiene miedo*”, esto quiere decir también: “*Si usted lee lo que sigue, sabrá por qué*”.

Todas estas “lecturas” son muy importantes en nuestra vida, implican demasiados valores sociales, morales, ideológicos, para que una reflexión sistemática pueda dejar de intentar tomarlos en consideración: esta reflexión es la que, por el momento al menos, llamamos *semiología* ¿Ciencia de los mensajes sociales? ¿De los mensajes culturales? ¿De las informaciones de segundo grado? ¿Captación de todo lo que es “teatro” en el mundo, desde la pompa eclesiástica hasta el corte de pelo de los Beatles, desde el pijama de noche hasta las vicisitudes de la política internacional? Poco importa por el momento la diversidad o fluctuación de las definiciones. Lo que importa es poder someter a un principio de clasificación una asa enorme de hechos en apariencia anárquicos, y la significación es la

que suministra este principio: junto a las diversas determinaciones (económicas, históricas, psicológicas) hay que prever ahora una nueva cualidad del hecho: el sentido.

El mundo está lleno de signos, pero estos signos no tienen todos, la bella simplicidad de las letras del alfabeto, de las señales del código vial o de los uniformes militares: son infinitamente más complejos y sutiles. La mayor parte de las veces los tomamos por informaciones “naturales”; se encuentra una ametralladora checoslovaca en manos de un rebelde congoleño: hay aquí una información incuestionable; sin embargo, en la misma medida en que uno no recuerda al mismo tiempo el número de armas estadounidenses que están utilizando los defensores del gobierno, la información se convierte en un segundo signo que *ostenta* una elección política.

Descifrar los signos del mundo quiere decir siempre luchar contra cierta inocencia de los objetos. Comprendemos el francés tan “naturalmente”, que jamás se nos ocurre la idea de que la lengua francesa es un sistema muy complicado y muy poco “natural” de signos y de reglas: de la misma manera es necesaria una sacudida incesante de la observación para adaptarse no al contenido de los mensajes sino a su hechura, dicho brevemente: el semiólogo, como el lingüista, debe entrar en la “cocina del sentido”.

Esto constituye una empresa inmensa. ¿Por qué? Porque un sentido nunca puede analizarse de manera aislada. Si establezco que el *blue-jean* es el signo de cierto dandismo adolescente, o que el puchero, fotografiado por una revista de lujo, el de una rusticidad bastante teatral, y si llego a multiplicar estas equivalencias para constituir listas de signos como las columnas de un diccionario, no habré descubierto nada nuevo. *Los signos están constituidos por diferencias.*

Al comienzo del proyecto semiológico se pensó que la tarea principal era, según la fórmula de Saussure (1916), estudiar la vida de los signos en el seno de la vida social, y por consiguiente reconstituir los sistemas semánticos de objetos (vestuario, alimento, imágenes, rituales, protocolos, músicas, etcétera). Esto está por hacer. Pero al avanzar en este proyecto, ya inmenso, la semiología encuentra nuevas tareas: por ejemplo, estudiar esta misteriosa operación mediante la cual un mensaje cualquiera se impregna de un segundo

sentido, difuso, en general ideológico, al que se denomina “sentido connotado”. Si leo en un diario el titular siguiente: “En Bombay reina una atmósfera de fervor que no excluye ni el lujo ni el triunfalismo”, recibo ciertamente una información literal sobre la atmósfera del Congreso Eucarístico, pero percibo también una frase estereotipo, formada por un sutil balance de negaciones que me remite a una especie de visión equilibrada del mundo. Estos fenómenos son constantes, ahora es preciso estudiarlos ampliamente con todos los recursos de la lingüística.

Si las tareas de la semiología crecen incesantemente es porque de hecho nosotros descubrimos cada vez más la importancia y la extensión de la significación en el mundo; la significación se convierte en la manera de pensar del mundo moderno, un poco como el “hecho” constituyó anteriormente la unidad de reflexión de la ciencia positiva.

*Le Nouvel Observateur*  
Roland Barthes,  
10 de diciembre de 1964





## Anexo 2. Los niveles de sentido

La lingüística proporciona, desde el inicio, al análisis estructural del relato un concepto decisivo, porque, al dar cuenta de aquello que es esencial en todo sistema de sentido, a saber, su organización, permite a la vez enunciar que el relato no es una simple suma de proposiciones, y clasificar el asa enorme de elementos que entran en la composición de un relato. Tal concepto es del nivel de descripción.

Una oración, puede ser descrita lingüísticamente en muchos niveles (fonético, fonológico, gramatical, contextual); estos niveles están en relación jerárquica porque, si cada uno tiene sus propias unidades y sus propias correlaciones, obligando en cada una de ella a una descripción independiente, ningún nivel puede por sí solo producir sentido: toda unidad que pertenece a cierto nivel no cobra sentido si no puede integrarse en un nivel superior: un fonema, aunque perfectamente descriptible, en sí mismo no quiere decir nada; no participa en el sentido más que integrado en una palabra, y la palabra misma tiene que integrarse en la oración. La retórica de los niveles (tal como lo enunció Benveniste) proporcionan dos tipos de relaciones: distribucionales (si las relaciones están situadas en el mismo nivel) e integrativas (si son trasladadas de un nivel al otro).

...Cualquiera que sea el número de los niveles que se propongan y las definiciones que de ellos se den, no puede dudarse de que el relato sea una jerarquía de instancias. Comprender un relato no es solamente seguir el desarrollo de la historia, es también reconocer los niveles, proyectar los encadenamientos horizontales del hilos narrativos sobre un eje implícitamente vertical; leer (escuchar) un relato no es solamente pasar de una palabra a otra, es también pasar de un nivel a otro. Permítaseme aquí una especie de apólogo: en La carta robada Poe analizó con agudeza el fracaso del jefe de la policía, incapaz de encontrar la carta; sus investigaciones eran perfectas, dice él, dentro del círculo de su especialidad; el jefe no omitía ningún lugar, saturaba por completo el nivel de la pesquisa; más para encontrar la carta, protegida por su misma evidencia, era necesario pasar a otro nivel, sustituir la pertinencia del policía por la del ocultador. De la misma manera, la pesquisa

practicada sobre un conjunto horizontal de relaciones narrativas puede ser completa, pero para ser eficaz tienen que dirigirse también verticalmente: el sentido no se halla en el extremo del relato, lo atraviesa; tan evidente como la carta robada, no escapa menos que ella a nuestra exploración unilateral.

Muchos tanteos serán aún necesarios antes de poder asegurarse de los niveles del relato. Los que propondremos aquí constituyen un perfil provisional, cuya ventaja es todavía casi exclusivamente didáctica: permiten situar y agrupar los problemas, sin estar en desacuerdo, creemos, con los análisis ya realizados. Proponemos distinguir, en la obra narrativa tres niveles de descripción: el nivel de las funciones (con el sentido que esta palabra tiene en Propp y Bremond), el nivel de la acciones (con el sentido que esta palabra tienen en Greimas cuando habla de los personales como de actantes), y el nivel de la narración (que es, en general, el nivel del discurso en Todorov). Hay que recordar que estos niveles están ligados entre sí, según un modo de integración progresiva: una función no tienen sentido sino en la medida en que ocupa un lugar en la acción general de un actante; y esta acción misma recibe su sentido último por el hecho de ser narrada, confiada a un discurso que tienen su propio código. (Barthes, 2003, pp. 168-170)

### Anexo 3. Encuesta aplicada a estudiantes de la MEIPE en la etapa diagnóstica.

#### MEIPE, SEDE ENSJ CICLO 08-09

**Objetivo:** recuperar información sobre datos generales, de formación académica y de interés profesional de los estudiantes de la MEIPE, sede ENSJ.

Es importante leer con atención antes de responder, ya que la veracidad de la información permitirá constituir un perfil confiable de los estudiantes de la MEIPE, para fines estadísticos, académicos y de investigación.

<b>Fecha:</b> ____ / ____ / ____ <b>Institución</b> _____												
<b>I. Información demográfica</b>												
1. Edad: _____											_____	
<b>2. Género</b> 1. Femenino    ____    2. Masculino    ____											_____	
<b>II. Formación docente</b>												
3 y 4. Señale el tipo de institución donde se formó y la especialidad												
	Tipo de institución en la que se formó		Especialidad									_____
	Docente (Normalista)	Universitaria	Lengua (letras)	Matemáticas	Ciencias Sociales (Historia, Psicología, )	Ciencias Naturales	Ingenierías	Arte	Ciencias de la Salud	Otra (especifique)		

<b>5. ¿Cuenta con otros estudios terminados de posgrado?</b> 1. Si _____ 2. No _____ (pase a pregunta 9)												<input type="text"/>
<b>6. ¿Qué tipo de posgrado ha realizado? Considere sólo el de mayor nivel.</b> 1) Especialidad    2) Maestría    3) Doctorado												<input type="text"/>
<b>7. ¿En qué año lo terminó?</b> _____												<input type="text"/>
<b>III. Experiencia Docente</b>												
<b>9. ¿Cuántos años lleva laborando en el campo educativo?</b> _____												<input type="text"/>
<b>10 y 11. Señale el tipo de institución donde labora y nivel</b>												
	Tipo de institución			Nivel en el que se desempeña								
	Secretaría de Educación	Universitaria	Universidad o escuela particular	Preescolar	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Licenciatura	Maestría	Postgrado	Otra (especifique)	
<b>12 y 13. Señale la modalidad y la función que desempeña</b>												<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
	Modalidad			Función que realiza								
	Presencial	Semipresencial	En línea	Docente	Directiva	Coordinación	Prefectura	Técnico o laboratorio	Administrativa	Otra (especifique)		
<b>IV. Las afirmaciones que a continuación leerá, son opiniones con las que usted puede estar de acuerdo o no. Anote la opción que considere más adecuada, eligiendo el número que mejor describa su opinión y colocándolo en el recuadro de la derecha.</b>												
<b>1</b> Totalmente en desacuerdo <b>2</b> En desacuerdo <b>3</b> Ni de acuerdo ni en desacuerdo <b>4</b> De acuerdo <b>5</b> Totalmente de acuerdo												<input type="text"/>
<b>14. Entre mayor número de datos documentados tenga, mejor conocimiento</b>												<input type="text"/>

---

tengo de mi práctica educativa.	
15. El conocimiento de la práctica está en relación directa con el análisis de los datos.	__
16. Un buen argumento es aquél que se sustenta con un enfoque teórico.	__
17. Un buen argumento es aquél que se sustenta en el dato empírico.	__
18. El acompañamiento en la reflexión de la práctica es un obstáculo para significar la práctica personal.	__
19. Un argumento inicia con una conclusión.	__
20. Los significados de la práctica se construyen al escribir.	__



#### Anexo 4. Ejemplo de rúbrica para evaluar desempeño en un programa con enfoque semiótico.

*Portafolio.* Se considera la elaboración de un portafolio de evidencias durante el desarrollo del curso, mismo que se entregará como producto final e integrará 22 evidencias de aprendizaje que corresponden a 17 productos parciales y 5 integradores.

*Rúbricas.* Se establecen los siguientes criterios de desempeño, como indicadores para establecer las rúbricas que serán la base para evaluar el logro de las competencias:

Desempeño Óptimo (DO)  
Desempeño Insuficiente (DI)

Desempeño Satisfactorio (DS)  
Desempeño no expresado (NE)

Cuadro 23. Rúbrica de desempeño en análisis semiótico

DESCRIPCIÓN DE LA COMPETENCIA INTEGRADORA	Desempeño Óptimo	Desempeño Satisfactorio	Desempeño Insuficiente	NE
1. Se autorreconoce desde un marco reflexivo y crítico	Reconoce sus carencias y cualidades profesionales definidas en un modelo de enseñanza personal. Desarrolla pensamiento crítico, reflexivo y autónomo. Se valora como un sujeto con retos y propósitos individuales	Reconoce parcialmente sus carencias y cualidades profesionales desde un modelo de enseñanza personal, Desarrolla parcialmente pensamiento crítico, reflexivo y autónomo. Se valora como un sujeto social con retos y propósitos individuales	Reconoce algunas carencias y cualidades profesionales que no le permiten identificar un modelo de enseñanza personal. Se valora como un sujeto social con retos y propósitos individuales pero no desarrolla autonomía para enfrentarlos.	NE
2. Reconoce la semiótica como una plataforma teórica para la identificación, interpretación	Reconoce en la semiótica un marco conceptual para la significación profunda de los procesos de semiosis en su práctica	Reconoce en la semiótica parcialmente un marco conceptual para la significación de los procesos de semiosis en su práctica profesional. Explica	No reconoce en la semiótica elementos que le permitan desarrollar un marco conceptual para la significación profunda y	NE

y explicación de los procesos de semiosis	profesional. Explica de manera pertinente desde esta plataforma teórica	algunos de dichos procesos desde esta plataforma teórica	explicación de los procesos de semiosis en su práctica profesional.	
3. Se acerca críticamente a los símbolos que representan su realidad escolar aplicando herramientas interpretativas	Aplica con pertinencia herramientas semióticas para la construcción de sentido, a partir de la relación con la lógica de su práctica. Analiza críticamente acciones recuperadas en relatos y autorregistros. Construye sentido de los datos, para identificar un perfil docente. Impulsa procesos de mejora.	Aplica con limitaciones herramientas semióticas para la construcción de sentido, a partir de la relación con la lógica de su práctica. Analiza de manera superficial las acciones recuperadas en relatos y autorregistros. Identifica situaciones problemáticas sin llegar a un problema relevante. No impulsa procesos de mejora	Aplica herramientas semióticas de manera técnica que no le permiten la construcción de sentido, a partir de la relación con la lógica de su práctica. Realiza un análisis superficial de las acciones recuperadas en relatos y autorregistros. No identifica un problema relevante ni impulsa procesos de mejora.	NE
4. Explica teóricamente acercamientos, interpretaciones y valoración de su realidad social y producción educativa	Valora y explica su producción educativa con pertinencia respecto de un marco teórico. Establece relación entre la teoría y la práctica. Evidencia la construcción de un marco teórico pertinente y suficiente	Parcial pertinencia en las explicaciones teóricas sobre la valoración de su producción educativa. Establece parcialmente relación entre la teoría y la práctica. Evidencia parcialmente la construcción de un marco teórico	Describe y explica sin ningún sustento acercamientos, interpretaciones y valoración de su realidad social y producción educativa	NE
5. Expresa y comunica la valoración	Comunica con diversos lenguajes el reconocimiento y	Comunica con poca diversidad de lenguajes el reconocimiento y	Utiliza con deficiencias significativas los	NE



crítica de su producción educativa a través de diversos lenguajes.	valoración de su producción educativa. Utiliza las tecnologías para comunicar los hallazgos en un contexto virtual	valoración de su producción educativa. Algunas veces utiliza las tecnologías para comunicar los hallazgos en un contexto virtual	diversos lenguajes para comunicar la valoración realizada a su producción educativa	
6. Realiza trabajo colaborativo	Participa en la solución de conflictos y acepta diversos roles para el trabajo colaborativo. Practica el diálogo respeto a la diversidad.	Participa algunas veces en la solución de conflictos pero no siempre acepta los roles asignados para el trabajo colaborativo. Practica el respeto a la diversidad.	Trabajo aislado. Propuestas personales. No acepta roles para el trabajo colaborativo. condiciona el respeto a la diversidad	NE



---

## Anexo 5. Evidencias de aplicación del Modelo Actancial

Alumno A

El Modelo Actancial, un recurso para conocer la interacción entre los actores de mi práctica

Otro recurso semiótico que utilicé para el análisis de la información, fue el modelo actancial, el cual me permitió realizar cuestionamientos de forma ordenada partiendo de analizar los personajes en función de un sistema de acciones e interacciones. Los elementos que caracterizan el modelo actancial tienen una relación analógica con los actores de mi práctica:

- el (los) sujeto(s) de la acción, personaje que se selecciona para establecer las relaciones con los demás sujetos (y acciones). También se busca conocer cómo afecta el sujeto de la acción a los demás sujetos y cómo es afectado por éstos.
- el objeto (s) que persigue el sujeto de la acción
- el destinatario, que es el beneficiario de la acción (es)
- el ayudante(s), sujetos o acciones que facilitan el logro del objeto;
- el oponente(s), obstáculos para que el sujeto de la acción logre el objeto(s)
- el árbitro(s), sujeto o acciones de quien depende que se logre el objeto.

Aunque el modelo actancial fue un instrumento que apenas sí supe utilizar, alcancé a rescatar información de significación acerca de mi actuar docente, ya que el ejercicio al que apliqué esta herramienta fue sobre mis acciones en un registro específico, considerándolo como un texto.

¿De qué manera el modelo actancial me apoyó en el proceso de problematización?, al respecto puedo decir que al analizar las interacciones entre los elementos de mi práctica, hube de recuperar para este momento, entre todo el sistema de acciones, a los oponentes, que traduzco como aquellas acciones que funcionaban como obstáculos para que mi práctica fuera educativa, en el sentido que lo he señalado antes. En el análisis al registro tomé como sujeto a la maestra (yo en mi actuar docente), el objeto, el propósito a lograr en clase; el destinatario, los ayudantes, los oponentes, etc. Los describo en el análisis que anexo.

Como dije antes, mi interés se centró en **los oponentes** que mostraron los problemas en mi práctica docente: Una actitud protagónica y directiva; limitación de aprendizajes en los alumnos, etc., lo que dio paso y apoyó a la elaboración de la red de problemas

## Alumno B

### Los oponentes en mi práctica

Una vez que tenía esta tabla con aquellas acciones que se oponen al aprendizaje y que se repetían en todos los registros, establecí otro cuadro en donde al lado derecho marco los números diferentes de cada oponente, habiendo resultado 23 oponentes, entonces tendría una columna de los mismos 23 números en la parte derecha del cuadro, enmarqué desde tres lentes que fueron, lo metodológico, actitud del maestro y alumno y la interacción, el resultado de esto se cargó más hacia la parte metodológica de mi clase y en segundo lugar lo actitudinal. Hasta aquí me sentía con un poco más de confianza en decir, que lo que estaba realizando era más seguro para definir mi problema pero contaba con datos que me indicaban que mi problema se enfocaba más hacia lo metodológico

Después procedí al obtener estos datos a realizar afirmaciones de cada uno de los oponentes, es así como a cada frase en el oponente, buscada una afirmación para encontrar cuál es la causa de esto e ir estableciendo criterios para definir mi problema, estas afirmaciones me ayudarían a formar hipótesis donde suponía el motivo por el cual se daban los oponentes.

Por ejemplo, en el siguiente cuadro podemos ver lo que resultó del análisis, en el después de saber el propósito aparecen también cuáles son los oponentes y los ayudantes, es aquí donde me doy cuenta que la mayoría de mis acciones están cargadas hacia los oponentes y con una pequeña cantidad de ayudantes, como lo mencionaba anteriormente.

Cuadro 22. Relación de ayudantes y oponentes. Aplicación Modelo Actancial:

AYUDANTE.	OPONENTE.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación de algunos alumnos.</li> <li>• Realizar preguntas y contestar algunos.</li> <li>• Poner ejemplos reales para tratar de entender mejor.</li> <li>• De una pregunta surgen mas para inducir a participar.</li> <li>• Uso de material didáctico, libro, pizarrón y mapas.</li> <li>• 5 alumnos expresan sus ideas.</li> <li>• preguntas a los alumnos que considero me van a contestar.</li> <li>• Disposición de algunos alumnos para pasar al pizarrón.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pláticas entre ellos.</li> <li>• Falta de interés por presentar trabajos.</li> <li>• Distracción de alumnos haciendo ruidos.</li> <li>• El ser muy expositivo y cansar a los alumnos.</li> <li>• No planear las clases con material adecuado.</li> <li>• La mayoría de los alumnos permanecen callados sin decir nada.</li> <li>• No tener el objetivo clara para el propósito de la clase.</li> <li>• Pregunto pero no doy tiempo suficiente para que conteste, cambio de pregunta sin antes ser contestada la anterior.</li> <li>• Distracción de varios alumnos.</li> <li>• Ignorar la participación de ciertos alumnos, y después</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permito que expresen sus ideas y juntos llegar a la conclusión.</li> <li>• Busco la cooperación de los distraídos para ubicarlos en el tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• le pido expresarse y se niega.</li> <li>• La mayoría de ellos solo observa y no participa.</li> <li>• Pregunto y nadie contesta.</li> <li>• Digo las definiciones.</li> <li>• Siempre doy las respuestas.</li> <li>• Falta de material para trabajar.</li> <li>• No realizan la tarea.</li> <li>• Falta disposición de algunos alumnos.</li> </ul>
--	---

### Alumna C

Los datos analizados fueron extraídos del autorregistro considerado como el relato que narra las acciones sucedidas en el aula; cuya finalidad según Greimas (1983) es utilizar una metodología que posibilite focalizar la estructura semántica textual del relato; que no es otra cosa que el mismo autorregistro, ya que describe las acciones dinamizadoras de los “actores” de acuerdo a su propio rol.

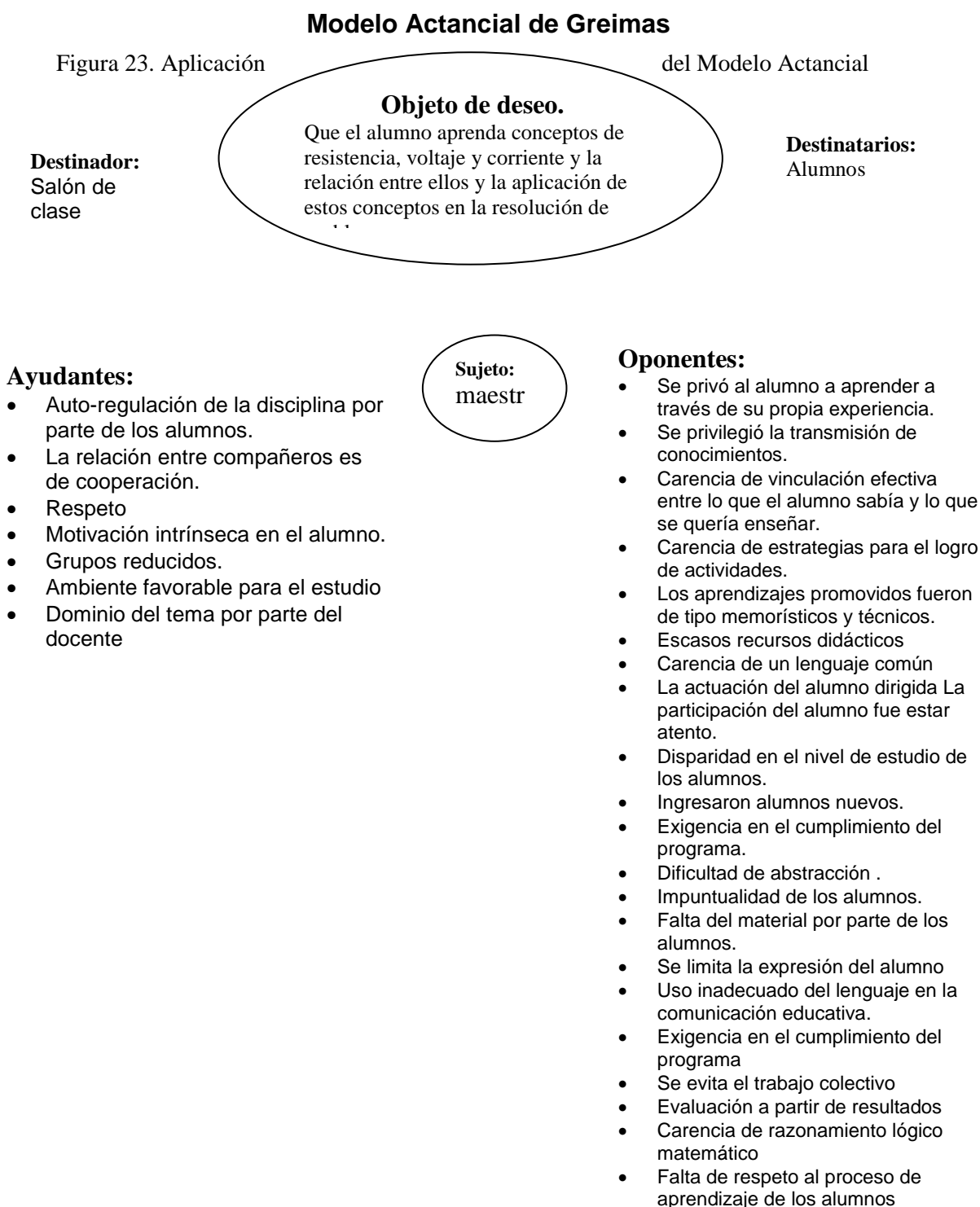
### MODELO ACTANCIAL

Registro: Clase de Química II 28-05-07.

<b>Destinador</b>	<b>Objeto</b>	<b>Destinatario</b>
Plan y programa de estudio Currículo Perfil de egreso	Que el alumno aprenda el tema de los números atómicos, modelos atómicos, protones y electrones	Alumnos Escuela Maestra
<b>SUJETO</b> Maestra		
<b>Ayudantes</b>	<b>Oponentes</b>	
Plantear preguntas para orientar la clase. Recuperación de conocimientos previos Guía por parte del maestro para la realización de las actividades Lectura en forma de diálogo Comentarios del diálogo Explicación de cada una de las actividades Organiza al grupo al inicio de la clase Orienta la docente el sentido de la lectura por medio de preguntas Vigila recorriendo las filas el trabajo de los alumnos Resuelve dudas Los alumnos realizan las actividades señaladas Recuperación de los conocimientos previos.	Interrupción para entregar un recado escrito Corta las ideas de los temas y no señala una relación Da las definiciones Rigidez en las estrategias utilizadas por la maestra Libro de texto como único apoyo didáctico Desarrollo de las actividades con base al tiempo y número de páginas Actividades excesivas Dudas e interrupciones por cómo hacer el diario de clase Desconocimiento del nombre de un elemento de la actividad Amenaza para que los alumnos trabajen aunque no traigan material	

Figura 22. Ejercicio de aplicación

La matriz de análisis mostró las regularidades que se identificaron como los oponentes en la práctica del docente y que facilitaron la categorización de las problemáticas halladas de una forma más clara. Los hallazgos encontrados en cada uno de los registros fueron comparados unos con otros y se identificaron acciones regulares que se venían manifestando la forma problemática en las sesiones de clase. Este análisis permitió definir claramente la horizontal de las problemáticas que luego fueron categorizadas. Alumna D



Aunque el análisis se hace a partir de un solo registro, se ve cómo se pueden utilizar todas las características de la práctica que se encontraron en la categorización y la manera que éstas impiden el logro de los objetivos. Una vez identificados los problemas se hizo un diagrama que permitió distinguir cuáles problemas derivan de la manera de enseñar, de comunicarse, de regular el aprendizaje y de organizarse de la maestra.

Lo anterior permitió separar los oponentes y realizar las siguientes observaciones:

Cuadro 22. Análisis comparativo

Problemáticas relacionadas con la maestra	Problemáticas relacionadas con el alumno	Problemáticas relacionadas con la institución
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se privó al alumno de aprender través de su propia experiencia.</li> <li>• Se privilegió la transmisión de conocimientos.</li> <li>• Carencia de vinculación efectiva entre lo que el alumno sabía y lo que se quería enseñar.</li> <li>• Carencia de estrategias para el logro de aprendizajes.</li> <li>• Los aprendizajes promovidos fueron de tipo memorísticos y técnicos.</li> <li>• Escasos recursos didácticos</li> <li>• Carencia de un lenguaje común entre la maestra y los alumnos.</li> <li>• La actuación del alumno dirigida por la maestra.</li> <li>• La participación del alumno fue estar atento.</li> <li>• Desconocimiento del proceso de enseñanza aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disparidad en el nivel de estudio de los alumnos.</li> <li>• Impuntualidad.</li> <li>• Dificultad de abstracción en el alumno.</li> <li>• Falta del material por parte de los alumnos.</li> <li>• Evaluación a partir de resultados.</li> <li>• Dificultad en la conceptualización.</li> <li>• Carencia de razonamiento lógico matemático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exigencia en el cumplimiento del programa.</li> <li>• Ingresaron alumnos nuevos.</li> <li>• Carencia de programa de estudios</li> <li>• Ausencia de trabajo colegiado</li> </ul>

#### Relación causa-efecto entre problemas

El desconocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura que imparte, que es electrónica, da como resultado la carencia de estrategias para el logro de aprendizajes de conceptos y su aplicación en los ejercicios. Aunque se observa que los alumnos desarrollan destrezas técnicas, (resuelven algoritmos, siguen procedimientos) no se logra que utilicen los conceptos aprendidos en las clases para deducir la respuesta de un problema matemático, o de la falla de un equipo, los

alumnos no comprenden los conceptos por consiguiente no pueden hacer operaciones cognitivas con ellos, evitando la abstracción y el razonamiento lógico-matemático.

Esta carencia se evidencia a través de los siguientes aspectos:

- El hecho de que la metodología de la enseñanza se base en la transmisión de conocimientos, da como resultado que el tipo de aprendizajes que se produzca en los alumnos sean memorísticos y técnicos, puesto que no se trabaja con la información que se obtiene, no se hacen comparaciones, no se reflexiona sobre ella, lo que impide que el alumno las integre a su estructura cognitiva, evitando la abstracción y la conceptualización.
- El uso de condicionamientos para regular el aprendizaje, hace que el alumno actúe por medio de factores externos a él; la maestra dirige su actuación, lo que lo incapacita de auto-regular su aprendizaje, teniendo como consecuencia la poca implicación del alumno en el proceso de aprendizaje, evitando que el alumno sea auto-didacta y generando dependencia hacia la maestra.
- El que se evite que el alumno experimente por sí mismo, evitándole que cometa errores y guiándolo en todo momento produce la obstrucción de la iniciativa y la reflexión del alumno, privándole de conocimientos significativos que repercutirían en la mejor comprensión de los conceptos, evitando la conceptualización, la abstracción y el razonamiento-lógico, fomentando, además actitudes como la sumisión, la dependencia, y la pasividad.
- El que no se vinculen los conocimientos previos con los nuevos conocimientos, trae como resultado que no existe un lenguaje común entre la maestra y los alumnos evitando que comprendan el significado de los conceptos nuevos que pretende enseñar la maestra.
- El uso inadecuado del lenguaje en la acción comunicativa, da como resultado que se inhiba la proyección de la individualidad del alumno, producción baja-autoestima y dificultad para expresarse, esto también evita que el alumno construya sus propios conceptos, puesto que de acuerdo a las funciones de lenguaje, vistas con anterioridad, para que se logren conocimientos el alumno debe expresarse, participar y persuadir.
- Al limitar la participación del alumno a escuchar y estar atento produce pasividad y dependencia.
- La exigencia en el cumplimiento del programa, presiona a la maestra y trae como resultado que no respete los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos. Lo que implica que el alumno no comprenda los contenidos.
- La carencia de programa de estudios y la ausencia de trabajo colegiado conlleva a que el contenido y los objetivos sean fijados a partir de la experiencia de la maestra; si se toma en cuenta que la maestra no tiene conocimientos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje los propósitos que ésta se proponga serán muy limitados conformándose con lograr aprendizajes memorísticos y técnicos, que traen como resultado la falta de abstracción, conceptualización y razonamientos lógicos-matemáticos.
- La evaluación es a partir de resultados, lo que vuelve a traer como consecuencia aprendizajes memorísticos y técnicos con los efectos que ya se han mencionado.

Cómo se puede observar la práctica educativa tiene como producto el escaso desarrollo de la conceptualización, la abstracción y el razonamiento lógico en sus alumnos, y las actitudes que se desarrollan son la pasividad, acriticidad, irreflexividad, sometimiento.



## Anexo 6. Evidencias de aplicación del Modelo Funcional

HECHOS	UNIDADES NARRATIVAS	INTERPRETACIÓN
El viernes trece de noviembre, cinco minutos antes de las doce llegué al salón de quinto A para recibir al grupo, ya que en la clase de inglés, previa a la de Desarrollo Humano, se mezclan los grupos y se hace un desorden, aumentado en esa ocasión por la presencia de la cámara. La maestra de inglés salió y permanecí un momento al frente en espera de que los niños tomaran sus lugares y disminuyera el bullicio.	Catálisis	La primera parte del texto corresponde a una catálisis que contiene tanto elementos descriptivos como informativos
En esa ocasión el tema de la clase sería el respeto a la diversidad, para lo cual comentaríamos la película “Billy Elliot”, misma que habíamos terminado de ver la semana anterior, y que trata sobre la vida de un niño de bajos recursos económicos, cuya madre murió años atrás y vivía con su familia, integrada por su padre y hermano mayor, que trabajaban en la mina del pueblo, así como con la abuela, quien sufría demencia senil y de la cual Billy estaba a cargo. Billy era obligado por su padre a tomar clases de boxeo con el fin de que se “formara”, pero en el gimnasio practicaba ballet un grupo de niñas, y el protagonista descubrió ahí su gusto y habilidad para la danza, lo que ocasionó serios problemas con su padre y hermano, pues consideraban esa era una actividad para “maricas”. Por otra parte, cuando el mejor amigo de Billy le confesó ser homosexual, fue aceptado por éste sin ser juzgado. Después de sortear algunas dificultades, y con ayuda de su maestra, Billy logró convencer a su padre y llegó a ser primer bailarín.	Informante Catálisis	Informa sobre el tema de la clase “ el tema de la clase sería el respeto a la diversidad”
En virtud de que la clase se realiza en sesiones de cincuenta minutos una vez por semana, y que para ver la película hay que desplazarse al salón de televisión y acomodarse, y entre esto y el regreso al aula de clases se pierden entre diez y quince minutos de cada sesión, por lo que la exhibición de la película “Billy Elliot” se llevó tres sesiones anteriores.	Catálisis	“llamé a la atención del grupo” abre una incertidumbre ¿los chicos dejarán de distraerse y atenderán la clase?
A pesar de que la presencia de la cámara y de la persona que graba se ha vuelto algo familiar en nuestra clase, no deja de ser inquietante para los chicos, quienes saludan y hacen gestos. Un poco molesta por el desorden, <u>llamé a la atención del grupo</u> y comenté sobre la necesidad de no darle tanta importancia a la video y hacer nuestra clase normal.	Catálisis  Nudo	
Recordé que la clase anterior habíamos terminado de ver la película “Billy Elliot”, y les pregunté qué les pareció. Varios levantaron la mano y les asigné turno para que dieran sus opiniones. Se formó una mesa redonda y se <u>inició la discusión</u> .	Catálisis  Nudos	
		Descriptiva y situacional, cierra con el nudo “se inició la discusión”, que abre la incertidumbre respecto a la naturaleza o carácter de la misma.

<p>Conforme opinaban, yo hacía pequeñas participaciones, y una vez más, los alumnos <u>me sorprendieron con sus reflexiones</u>, por ejemplo, Paulina dijo que lo que le gustó es que “<i>nos enseñó un valor, que si queremos lograr algo que nos gusta, nuestros sueños o algo así, que debemos de luchar por él</i>”; Melanie opinó que los padres deben apoyar a sus hijos para que logren un futuro, Ana Luz dijo que a Billy su papá y su hermano lo tuvieron que apoyar para que lograra algo, y así logró ser un buen bailarín y una buena persona. Por su parte Juan, quien siempre hace buenas aportaciones a la clase, señaló que “<i>nunca hay que rendirnos y que hay que tener perseverancia</i>”; Paulina, opinó que aunque a los padres no les guste lo que su hijo hace, lo deben de querer porque es lo que desea hacer; luego Daniela, quien antes era muy inquieta y últimamente la he observado distraída y poco participativa, dijo que lo que le gustó es que para nada se dio por vencido hasta que su papá entendiera que le gustaba el ballet; posteriormente Diego dijo que con la película aprendió que si se tiene vocación para algo hay que seguirla. <u>Llamaron mi atención sus palabras</u>, pues no estaba segura de que comprendiera lo que decía, así que le dije ¿Para qué crees tú que tienes vocación? Y el niño respondió que para ser jugador de futbol americano, pregunté a los demás <u>¿creen que pueda lograrlo?</u> Varios contestaron al mismo tiempo, sin embargo, para mantener el orden concedí la palabra a Alejandra y afirmó “<i>Sí, porque es algo que le gusta a él, y si se esfuerza lo puede lograr</i>”.</p>	<p>Catálisis</p> <p>Nudos</p> <p>Indicios</p>	<p>Casi al inicio de esta catálisis descriptiva –informativa se encuentra el nudo “<i>me sorprendieron</i>”, que abre una incertidumbre sobre la causa de la sorpresa. Encontramos dos nudos derivados del primero:  “<i>Llamaron mi atención sus palabras</i>”  incertidumbre: ¿Quiénes? ¿Qué dijeron?  “<i>¿creen que pueda lograrlo?</i>”  Incertidumbre: ¿a qué se refiere? ¿Lo logrará?</p> <p>Reflexividad: con sus opiniones manifiestan un pensamiento crítico y reflexivo, elaboran conclusiones respecto al tema  Establecimiento de reglas: participaciones ordenadas, la maestra funciona como moderadora</p>
<p>Los niños estaban involucrados en el tema, la clase se tornaba interesante, y aprovechando la atención de los niños comenté que <u>había encontrado en la película algo muy importante</u> llamado “equidad”, pero, <u>¿qué significaba equidad?</u> varios intentaron adivinar, hasta que Angélica dijo “igualdad”. Pusimos como ejemplo lo que sucede cuando en los equipos alguien trabaja y los demás no, en cuyos casos significa que no existe equidad y eso afecta la calificación de todos. Paulina, como siempre tan participativa, dijo que ese valor se percibía en la película, cuando todos trabajaron y aportaron lo que pudieron para ayudar a Billy a conseguir su sueño.</p>	<p>Catálisis</p> <p>Nudos</p> <p>Indicio</p>	<p>Descriptiva y situacional, del nudo “la clase se tornaba interesante” derivan dos más:  “<i>había encontrado en la película algo muy importante</i>” abre la expectativa sobre a qué se refiere  “<i>¿qué significaba la equidad?</i>” puede que se dé respuesta o no</p> <p>Reflexividad: con sus opiniones manifiestan un pensamiento crítico y reflexivo, elaboran conclusiones respecto al tema</p>

Dije a los niños que <u>nos encontrábamos en un grupo diverso</u> y cuestioné <u>¿por qué somos una diversidad?</u> Ana Luz, con la agudeza que le caracteriza, ni tarda ni perezosa contestó “ <i>Porque todos somos diferentes y a la vez tenemos que trabajar igual</i> ”. Con el fin de relacionar la película con el tema dije <u>¿en qué parte de la película vemos la diversidad?</u>	Catálisis  Nudos	Informativa y contextual, con dos núcleos <i>¿por qué somos una diversidad?</i> <i>¿en qué parte de la película vemos la diversidad?</i> Incertidumbre de ambos: <i>¿respondieron? ¿Qué dijeron?</i>
<u>El ritmo de la clase bajó</u> , los niños parecían hastiados y participaban los mismos. Pensé que era comprensible, pues era medio día del viernes y preocupada se los hice saber. Los niños se despabilaron y se reactivaron las participaciones. Opinaron que tanto Billy como su amigo eran diversos, ya que en el caso del primero, a diferencia de los demás niños que iban al gimnasio a practicar box, le gustaba el ballet, en tanto que su amigo confesó ser <i>gay</i> , y a pesar de ello Billy no se burló ni criticó. Con tales participaciones consideré que el concepto era comprendido por los niños.	Catálisis  Nudos  Indicio	Descriptiva y contextual, inicia con el nudo “ <i>El ritmo de la clase bajó</i> ” que genera incertidumbre en cuanto qué ocasionó este hecho y lo que ocurrió después Monotonía, aburrimiento Disposición: los niños cooperan para recuperar la clase
Hablamos sobre la importancia de <i>respetar la diversidad</i> , sobre todo cuando estamos en una escuela integradora. Los niños lo relacionaron con la situación de los obreros de la película, ya que los que estaban en huelga no respetaban la diversidad porque les gritaban “esquirols” a los decidían trabajar para no dejar de ganar dinero y entraban en camiones a la mina, lo que significaba que no respetaban sus decisiones. Alguien opinó que cada quien puede tener gustos diferentes y puede hacer lo que quiera, aunque a los demás a veces no les gusten las decisiones que tomamos.	Catálisis    Indicio	Descriptiva y situacional    Comprensión del concepto, involucra valores como respeto y tolerancia
Los chiquillos señalaron algunos ejemplos de la película, así como otros de la vida cotidiana, como el caso de un ex compañero coreano, que tenía una ideología, religión, idioma y cultura diferentes, así como los casos de los alumnos con NEE que hay en el colegio. Comentamos sobre las veces que, sin saber la situación de cada persona, etiquetamos a los demás como burros, tontos, etc., lo cual es inadecuado, sobre todo considerando que en la escuela existen veintitrés casos de alumnos con distintos síndromes o discapacidades. Todo esto fue escuchado con mucho interés y respeto, e inclusive surgieron algunas expresiones de ternura y cariño cuando mencionamos algunos casos particulares, como el de dos pequeños con Síndrome Down que están en primero. Sin embargo, mencioné, estos nos son las únicas formas de diversidad que existen, pues hay casos como el de Michael, el amigo de Billy, cuya diferencia o característica especial radicaba en su preferencia sexual. <u>Traje a colación el caso, conocido por todos</u> , de un alumno varón que ha sido criticado por sus finos ademanes y por ser el único hombre que participa en las porras del colegio.	Catálisis  Indicio  Informante  Nudo	Descriptiva y situacional   Reflexividad: con sus opiniones manifiestan un pensamiento crítico y reflexivo, elaboran conclusiones respecto al tema Valores: amor, respeto, aceptación  <i>Traje a colación el caso, conocido por todos</i>





<u>Retomé el tema de las burlas y las críticas hacia quienes son diferentes</u> de los demás. Varios levantaron la mano y se hizo desorden, así que asigné turnos para participar, lo que fue respetado por el grupo.	Catálisis Indicio	Descriptiva Establecimiento de reglas: participaciones ordenadas, la maestra funciona como moderadora
Carlos levantó la mano, observé que constantemente estrujaba sus manos, balanceaba su cuerpo y se tocaba la cabeza, lo que interpreté como ansiedad y le concedí la palabra. Compartió una experiencia que tuvo con sus compañeros de grupo cuando estaban en tercer año, cuando le tocó tirar en un partido de fútbol y los demás le decían “ <i>no la va a hacer... buuu! ¡Qué malo... perdedor!</i> ” a medida que hablaba, sollozaba cada vez más fuerte, hasta que se acostó sobre la butaca llorando. Sus compañeros <u>observaban en silencio</u> .	Catálisis  Nudos  Indicio	Describe la situación  “ <i>observaban en silencio</i> ”  Respeto, compañerismo
Por un momento <u>me desconcerté</u> , sin embargo, me acerqué al niño y lo toqué con la intención de que éste se sintiera apoyado y fortalecido para que expresara lo que pensaba y sentía, ya que mucho de su problema ha sido que se reprime para evitar problemas o burlas con los demás, lo que ha propiciado que algunos de sus compañeros lo rechacen o abusen de él mediante agresiones verbales o físicas.	Catálisis  Nudo  Indicio	Descriptiva  “ <i>me desconcerté</i> ”  Apoyo, aceptación
Le di pañuelos, y cuando se tranquilizó y dejó de llorar <u>dijo “tercer año fue el peor año de mi vida”</u> , le pregunté por qué y dijo “ <i>me estrangularon</i> ”. Le pregunté quién lo estranguló y mencionó a un antiguo compañero, alto y corpulento, que por sus constantes conductas agresivas fue expulsado del colegio. Continué tocando su espalda. Dijo que por eso ese fue el peor año de su vida, y sus compañeros comenzaron a comentar desordenadamente.	Catálisis Nudo  Indicio	Descriptiva “ <i>tercer año fue el peor año de mi vida</i> ”  Apoyo
Al acallar los comentarios, me equivoqué de nombre y en lugar de <i>Carlos</i> dije <i>Gustavo</i> , con lo cual me sentí muy incómoda y temerosa ante la posibilidad de lastimar más los sentimientos del niño. Traté de justificarme con una excusa, pero creo que los niños estaban más atentos de lo que ocurría con su compañero, que de mi equivocación. Le pregunté a <i>Carlos</i> si quería decir algo a sus compañeros y dijo que no, así que proseguí con la clase.	Catálisis  Indicio	Descriptiva  Distracción de la maestra
Mi primera intención fue hablar al grupo del respeto y el autocontrol, sin embargo <u>me pareció más importante mantener la posición de mediadora</u> y dejé que los niños hablaran entre ellos de la situación que había prevalecido desde tiempo atrás con su compañero, a quien todos miraban y escuchaban. Les pregunté si alguien deseaba decirle algo, aclarando que no se valía criticar.	Catálisis Nudos  Indicios	Descriptiva y situacional <i>me pareció más importante mantener la posición de mediadora</i> respeto de la maestra al proceso grupal, establecimiento de límites, comunicación, reflexividad, resolución de conflictos

<p>Varios de los niños pidieron la palabra, y me sentí gratamente sorprendida cuando, además de algunos consejos y comentarios, <u>comenzaron a pedirle perdón por haberlo lastimado en algún momento.</u></p> <p>Todos lo observan, el cuerpo de Carlos temblaba y enrollaba los pañuelos desechables entre sus manos. Kury le dijo que no creía que él fuera tonto y agregó “<i>perdón igual si te he hecho algo</i>” le pregunté si creía que alguna vez lo hubiera podido lastimar, y con una risa que interpreté nerviosa dijo “<i>más bien, como yo sé lo que se siente, a veces digo... qué hice, ¿no? lastimé a alguien o... ¿verdad? Pero así me pongo a pensar... si yo... si a mí me pasaría... haría igual...</i>”. Paulina le dijo “<i>mi mamá me dice que si tú no te quieres a ti mismo... no vas a poder querer a los demás... pues eso es no quererte... y tú te debes de conocer ya cómo eres</i>” y luego Ana Luz, que hasta el año pasado era rechazada por algunos compañeros del grupo, le aconsejó: “<i>si te vuelve a pasar eso, tú sólo imagínate en algún otro lugar más bonito... eso sí sirve... relájate... piensa que estás en algún otro lado, y que todos los que te dicen eso... no están... sólo imagínate en otro lugar, y este...no te vuelve a pasar eso... y con una vez que lo hagas, ya jamás te va a volver a pasar</i>”</p>	<p>Catálisis</p> <p>Nudo</p> <p>Indicios</p>	<p>Descriptiva y situacional</p> <p><i>comenzaron a pedirle perdón por haberlo lastimado en algún momento</i></p> <p>Satisfacción de la maestra por resultados observados reflexividad, empatía, comunicación, asunción de la responsabilidad personal, apoyo, respeto</p>
<p>Después de varios comentarios de los niños, compartí sobre las veces yo también he sido discriminada, y les dije que <u>era muy bueno que haya ocurrido todo eso en nuestra clase</u>, porque así podíamos darnos cuenta como grupo y como compañeros que tal vez la característica de Carlos es que es mucho más sensible que los demás. Los niños me observaban en silencio y recordamos otra ocasión cuando compartió que se sentía lastimado porque sus compañeros se burlaban de su papá debido a que quedó discapacitado después de un accidente y le decían que estaba “descerebrado”.</p>	<p>Catálisis</p> <p>Nudos</p> <p>Indicios</p>	<p>Descriptiva situacional</p> <p><i>era muy bueno que haya ocurrido todo eso en nuestra clase</i> Empatía, comprensión, respeto</p>
<p>Les pregunté <u>¿qué podemos aprender de todo esto?</u> Carlos contesta “<i>que todos tenemos sentimientos</i>”, luego llora de nuevo y le doy pañuelos.</p>	<p>Catálisis</p> <p>Nudo</p> <p>Indicio</p>	<p>Descriptiva</p> <p><i>¿qué podemos aprender de todo esto?</i></p>
<p>Observé a Marco, que es muy inquieto y participativo, además de que es de los que normalmente se burla de él, aunque en alguna ocasión nos ha contado de algunos problemas que ha vivido, originados por las reacciones de su padre cuando bebe alcohol. Estaba sentado con los pies arriba de la banca y abrazado de sus rodillas. Le pregunté cómo estaba y dijo “<i>triste</i>”, cuando le cuestioné qué le había puesto triste, sólo se cubrió la cara y comenzó a llorar. Sus compañeros observaban en silencio, y les dije que me parecía importante escuchar a Marco, porque él generalmente es inquieto y participativo, y ahora estaba particularmente quieto.</p>	<p>Catálisis</p> <p>Informantes</p> <p>Indicios</p>	<p>Descriptiva contextual y situacional</p> <p>Sensibilidad, arrepentimiento, respeto</p>
<p>En ese momento, Fernanda se atravesó por detrás de mí y tropezó distraendo por un instante a algunos niños, quienes le preguntaron si estaba bien, pero de inmediato observaron de nuevo a Marco.</p>	<p>Catálisis</p>	<p>Descriptiva contextual</p>

Le pregunté si quería compartírnos algo, pero no respondió, <u>lloraba con la cara cubierta</u> . Tomé pañuelos, me acerqué, toqué su espalda y le pregunté si quería decirle algo a Carlos. Miró a su compañero y le dijo <u>“discúlpame por haberte ofendido, no pensé que te lastimara tanto”</u> . Le pregunté si se sentía mejor y respondió que sí.	Catálisis Nudos  Indicio	Descriptiva situacional “ <i>lloraba con la cara cubierta</i> ” “ <i>discúlpame por haberte ofendido, no pensé que te lastimara tanto</i> ” Apoyo, asunción de la propia responsabilidad, arrepentimiento
Observé a la maestra de español fuera del aula, lo que me indicaba que el tiempo de clase había terminado. Pedí a los niños que reflexionaran lo que habíamos platicado y que lo comentaríamos la siguiente clase, y respondieron que sí.	Catálisis	Contextual
Mientras recogía mis cosas pensé que esa clase había sido una gran lección para mí, y que había que ver quién enseña a quién. Una vez más confirmé que mis clases no las puedo planear rigurosamente, porque por más programadas que las tenga, nunca sé lo que ocurrirá ni cómo terminarán. <u>Definitivamente, no todo se puede controlar</u> .	Catálisis Nudo de cierre Reflexión	Descriptiva, situacional “ <i>Definitivamente, no todo se puede controlar</i> ”
Tomé mis cosas, me despedí y salí con prisa, porque me había pasado algunos minutos y llegaría tarde al siguiente grupo.	Catálisis	Descriptiva contextual